DOCUMENT RESUME

ED 318 211 FL 017 769

AUTHOR Poliquin, Gaetane
TITLE La Chanson et al correction phonetique (Song and Phonetic Correction). Publication B-167.
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
REPORT NO ISBN-2-89219-189-0
PUB DATE 88
NOTE 75p.
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS Classification; Classroom Research; Classroom Techniques; Cognitive Processes; Foreign Countries; *French; *Language Processing; Language Research; Language Rhythm; Linguistic Theory; Media Selection; *Phonetics; *Pronunciation Instruction; Second Language Instruction; *Songs
IDENTIFIERS *Quebec

ABSTRACT

A discussion of the use of songs to teach French as a second language focuses on the value of songs in teaching aspects of pronunciation. An introductory section describes the benefits of songs as instructional material, particularly to impart cultural information about Quebec to Canadian anglophones. Three sections outline justifications for the use of songs to develop cognitive skills, demonstrate the relationship of language rhythm and song rhythm, and to teach a second or third language. Subsequent sections address the following topics: arguments validating song use, based on classroom experiments; five classroom experiments gradually developing specific listening skills and rhythmic acuity; a repertoire of songs for classroom use; and classification of songs according to different phonetic phenomena occurring within them. It is concluded that the qualitative and quantitative evidence resulting from the experiments described support the value and effectiveness of using songs in language instruction. A bibliography of 64 items is included. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

centre international de recherche sur le bilinguisme

publication
B-167

ED318211

LA CHANSON ET LA CORRECTION PHONÉTIQUE

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J.D. Gendron

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL017769

Gaëtane Poliquin

1988

CIRB
ICRB

BEST COPY AVAILABLE

Gaëtane POLIQUIN

LA CHANSON ET LA CORRECTION PHONÉTIQUE

Publication B-167

1988
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© **1988 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) 2ème trimestre 1988
ISBN 2-89219-189-0

TABLE DES MATIÈRES

0. INTRODUCTION 1

0.1 Pourquoi la chanson? 1

0.2 La chanson et l'apprentissage L2-3 1

0.3 La chanson, document authentique 1

0.4 La chanson, phénomène mondial 1

0.5 La chanson, document culturel de L2-3. 1

0.6 La chanson québécoise 2

1. JUSTIFICATION N° 1:
argument théorique: l'aspect cognitif 3

1.1 Les rimes. 3

1.2 Le rythme 3
1.2.1 Le rythme et la mélodie 3

1.3 Le triple codage 4

1.4 Les deux hémisphères (neurologie) 4
1.4.1 Schéma 5

1.5 Première hypothèse 5
1.5.1 Deuxième hypothèse 5

2. JUSTIFICATION N° 2:
argument théorique: la relation rythme langue / rythme chanson 7

2.1 Définition du rythme en général 7

2.2 Définition du rythme de la parole 7

2.3 Définition du rythme français 7

2.4 Définition du rythme de la musique 7

2.5 La chanson et la langue 8
2.5.1 Définitions de la chanson 8
2.5.2 Lien chanson-langue (rimes, accents) 8
2.5.3 Rythmes de la chanson et leur lien avec la langue 9
2.5.4 Points communs langue/chanson (7) 9

2.6 Justification du choix du rythme 11
2.6.1 Le rythme et l'acquisition des langues 11
2.6.2 Le rythme et le verbo-tonal 12

3. JUSTIFICATION N° 3:
argument didactique: la chanson en classe de L2-3 13

3.1 Objectif psychologique 13

3.2 Objectif socio-culturel 13

3.3 Objectif cognitif 14

3.4 Objectif linguistique 14
3.4.1 Activités centrées sur la réception 14
3.4.2 Activités centrées sur la production 15

4. CRITÈRES DE CHOIX DES CHANSONS 17

4.1 Critères de choix selon différents objectifs (4) 17

4.2 Criteres non-linguistiques (pédagogiques) 17
4.2.1 L'air de la chanson 17
4.2.2 Le niveau des apprenants 18
4.2.3 L'actualité de la chanson 19
4.2.4 Le goût des étudiants 19
4.2.5 La récurrence 20

4.3 Critères linguistiques 20
4.3.1 L'isorythmie dont en 4.3.1.3 une troisième hypothèse 20
4.3.2 L'environnement phonétique favorable 26
4.3.3 Le vocabulaire 27
4.3.4 La grammaire 27
4.3.5 Les actes de parole 28

4.4 Commentaires 28

5. ARGUMENTS THÉORIQUES ET DIDACTIQUES VALIDANT MES EXPÉRIENCES 29

5.1 Argument à la base des exercices visant à développer la perception auditive . . . 29

5.2 Visuel/auditif, deux modes de perception 29

5.3 Corrélation talent musical/succès L2-3 29

6. EXPÉRIENCES SELON UNE GRADATION 31

6.1 Tableau des expériences selon une gradation 31

6.2 Expérience d'éveil à l'écoute (I) 31
6.2.1 Plan de la gradation des exercices proposés 32
6.2.2 Un exemple: "Chez nous, c'est chez vous" 32
6.2.3 Transcription phonétique de la chanson 33

6.3 Expérience sur le rythme (II) 33
6.3.1 Manière de procéder (10 étapes) 34
6.3.2 Commentaires et réactions des étudiants face à cette expérience 34

6.3.3 Mes commentaires sur l'expérience 35
6.3.4 Argument didactique en faveur de cette expérience 36
6.3.5 Transcription phonétique des chansons concernées 36

6.4 Expérience sur le rythme (III) 38
6.4.1 Transcription phonétique des chansons impliquées 38

6.5 Expérience sur le rythme (IV) 40
6.5.1 Transcription phonétique des chansons étudiées 40

6.6 Expérience sur le rythme (V) 46
6.6.1 Transcription phonétique des chansons travaillées 47

7. RÉPERTOIRE DE CHANSONS À UTILISER EN CLASSE DE FRANÇAIS L2-3 . . . 51

7.1 Le thème voyage 51

7.2 Les chansons bilingues 51

7.3 Le titre des chansons, leurs auteurs et les raisons de leur choix 52

8. CLASSIFICATION DE CHANSONS SELON DIFFÉRENTS PHÉNOMÈNES PHONÉTIQUES 57

8.1 Chute du [ə] 57

8.2 Assimilation dues à des chutes de [ə] 57

8.3 Enchaînements consonantiques 58

8.4 Enchaînements vocaliques 58

8.5 Liaisons 58

8.6 Chansons contenant, à la rime certaines voyelles - problèmes 59

8.7 Chansons contenant, à la rime, quelques consonnes - problèmes 61

8.8 Chansons où se retrouvent quelques réductions 62

9. CONCLUSION 65

9.1 Conclusion et perspectives de recherches 65

9.2 Remerciements 65

10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 67

0. INTRODUCTION

Pourquoi la chanson? Parce que la chanson, au-delà des notions théoriques est l'expression d'une disposition intérieure, l'expression d'une culture, une expérience sensorielle fondamentale et un outil pédagogique sans pareil pour l'éducateur. "Elle rapporte tout ce qu'elle voit. Abordable, directe, elle prend la main de l'homme de la rue, le guide dans les temples et peut lui expliquer tout de la vie. Elle a toujours le dernier mot. C'est la chanson." (Leclerc, 1976).

0.1 *Pourquoi la chanson?* Parce que pour beaucoup d'entre nous, c'est une expérience de vie irremplaçable. J'aime la musique, les chansons (en français, en anglais, en espagnol, en portuguais). Les Beatles ont joué un rôle important dans mon apprentissage de l'anglais, et ce fait est significatif pour moi. De plus, c'est ma façon de me retremper dans une langue étrangère, de reprendre contact avec elle. Alors, je me dis que ce qui est bon pour moi l'est certainement aussi pour les autres. Pour moi, la chanson est communication et communion.

0.2 "...*Apprendre une langue étrangère* signifie entamer un processus de changement, de transformation profonde, non seulement dans les relations de la pensée et du langage, mais dans ce que l'homme a de plus essentiel: ses relations avec le monde extérieur et ses relations avec lui-même." (Trocmé, 1982:43). Pour faciliter ce processus de changement, il est souhaitable que celui-ci se fasse en douceur, sans brusquer, de la manière la plus totale, la moins coercitive, la plus agréable et la plus enrichissante possible. Un des moyens employés à cette fin est l'utilisation de documents authentiques, dont la chanson fait partie.

0.3 "...Un des rôles essentiels de ces *documents authentiques* est de faciliter l'acceptation des différences entre la culture maternelle et la culture étrangère, de faire admettre que d'autres normes existent. Pour Monique Léon, citée par Hélène Trocmé (1982), "L'authentique, c'est la thérapeutique de l'étrangeté". Cette seconde renchérit l'idée émise par M. Léon: "On parvient, en effet, sans grands discours, à ce que les préjugés sur la culture de l'Autre cèdent du terrain, et que les normes maternelles se relativisent peu à peu." (Trocmé, 1982:46).

04. La chanson est un *phénomène mondial* reconnu à travers les temps et les civilisations. Dans les pays du monde occidental, beaucoup de gens baignent dans un univers sonore où, en grande partie, règne la chanson (80% des loisirs des adultes du Québec seraient consacrés à la musique et aux chansons). L'univers culturel des Québécois est fortement imprégné de chansons, et ce fait s'observe aussi au Canada, aux États-Unis, en Europe et en Amérique latine, où, particulièrement, la chanson accompagne tous les actes de la vie, où tout se termine par une chanson. De plus, une génération peut se définir par les chansons qu'elles a aimées. (Ex: Le "Rock'n Roll" avec Elvis Presley; le "Pop" avec les Beatles; les chansonniers québécois des années '60 & '70, etc.).

La chanson c'est, comme le rapporte George Springer, "...As an aural system of expression, music can now be treated as a highly infectious culturel phenomenon which traverses space and linguistic boundaries with relative ease." (Springer, 1956:513). La chanson correspond donc, pour nos étudiants étrangers (adultes), à une réalité connue, aimée en général, vitale presque pour certains, présente dans leur culture, dans leur vécu, quels que soient leur éducation et leur niveau de scolarité. La chanson répond à leur curiosité, à leur goût d'apprendre, de connaître quelque chose sur la culture de la langue qu'ils apprennent.

0.5 En effet, l'utilisation de la chanson, *document culturel* par excellence, en classe de L2-3, se justifie de plus en plus par la méconnaissance et l'ignorance de la culture québécoise (cas qui nous intéresse plus particulièrement) chez nos voisins anglophones, qui forment une large partie de notre clientèle. Certains étudiants m'ont déjà nommé "Mireille Mathieu, Roger Whittaker, ou Julio Iglesias

en français" comme étant des chanteurs québécois qu'ils connaissaient. Et puisqu'apprendre une langue, c'est aussi découvrir et connaître une culture, c'est tenter de pénétrer au coeur d'une culture dont la chanson est un élément. Comment ne pas essayer de combler cette lacune, comment ne pas profiter de l'excellent moyen qu'est la chanson pour leur véhiculer un peu de ce qu'on est, la chanson ayant, hors de tout doute, un contenu culturel marqué.

06. Comment peut-on apprendre une langue, si l'on a une motivation intégrative, sans être complice de sa culture, de la culture du Québec notamment (dans ce cas-ci).

"Il demeure un fait incontestable que l'apprentissage d'une langue est aussi l'apprentissage de la culture des gens qui parlent cette langue. Il est évident que la chanson québécoise, dans son histoire comme dans son état et sa richesse actuels, constitue la meilleure introduction à la situation socio-économique et politique du Québec." (Calvet, 1977:7). Et justement, c'est au Québec, peut-être dernièrement plus que partout ailleurs, que la chanson est une manifestation populaire de la conscience collective et de son évolution, un élément culturel précurseur des mentalités, qu'elle est aussi l'instrument de conservation d'un patrimoine proprement québécois. Elle est devenue l'élément d'identification le plus populaire de notre société, d'où son caractère éminemment culturel. On peut en suivre l'histoire et constater que, en général, la chanson a précédé légèrement les grands mouvements politiques du pays. Elle est une sorte de "sismographe" de la réalité québécoise (si je me permets de reprendre l'expression du chanteur Sylvain Lelièvre *Québec français*, 1982, no 46:43). En effet, la courbe montante de densité de la chanson québécoise a suivi la ligne de la "Révolution tranquille".

Pour mesurer l'importance du phénomène de la chanson au Québec, on n'a qu'à revoir tous les commentaires sur ce sujet de différents auteurs, sociologues, écrivains et personnalités. Cette nouvelle affirmation du Québec par les artistes a fait dire au sociologue Pierre Bourdon que " les chansons ont soulevé le couvercle d'une conscience politique au Québec." (Roy, 1977:83). Et Bruno Roy mentionne plus avant dans son livre que "...Si les gens d'ici préparent l'éclosion d'un pays neuf, c'est que la chanson est devenue le lieu de rencontre des générations, témoins de son évolution et d'une nouvelle "solidaritude" [[pour reprendre le titre d'une chanson de Robert Charlebois]] humaine. C'est ici comprendre l'importance de la chanson québécoise, car chacun a le pouvoir d'achever le pays et d'y laisser sa marque." (Roy, 1977:156). La chanson est un genre à ce point grave et sérieux qu'il est "le miroir d'un peuple" (Normand, 1981:13, si l'on reprend l'expression de Gilles Vigneault. Elle est d'un ordre capital si l'on en juge d'après les propos de René Lévesque: "L'enracinement de la nation québécoise est inscrit dans les nuages, dans les chansons, dans les pierres des vieilles églises comme dans les grands barrages. [...] Cet enracinement... nous a placés, nous place toujours dans la grande famille des peuples vivants." (Normand, 1981:245). Laissons Mikis Theodorakis (1975) cité par J. Elliott, deux ans plus tard, conclure sur le prestige de la chanson: "La chanson est le peuple dans sa substance, sa marche et sa continuité. [...] Elle résume la quintessence du caractère national et populaire, dans le flux des bouleversements et des siècles." (Elliott, 1977:400).

Au Québec, la chanson s'est inventée une personnalité à partir d'un mélange de traditions et d'influences extérieures, où l'on se reconnaît. Aujourd'hui, (en 1988), son contenu ne véhicule plus les notions de "pays" et de "liberté", marques des années '70, époque de pleine effervescence nationaliste. Les Québécois, ayant acquis une certaine maturité politique et une confiance en eux, ont, par conséquent délaissé leurs ambitions nationalistes, pour un temps du moins, et se préoccupent dorénavant plus de la qualité de la vie, des relations humaines et de l'amour. Et les auteurs ont suivi cette évolution, leurs chansons étant toujours "le miroir d'un peuple", elles reflètent une nouvelle perspective de la vie et une nouvelle atmosphère en général. Et c'est parce que je suis fière de ma culture, que j'ai toujours voulu la faire connaître, la faire sentir et la partager avec mes étudiants non-francophones.

[AUTEURS: Calvet (1977, 1978, 1980), Calvet, Debyser & Kochmann (1977), Cass & Piske (1977), Chamberlain (1977), Elliott (1977), Ibrahim (1977), Leclerc (1976), Léon (1979) dans Trocmé (1982), Mayoud-Visconti (1979), Normand (1981), Pinel (1982), Lelièvre (1982), Roy (1977), Springer (1956), Sylvain (1971), Têtu de Labsade (1977), Theodorakis (1975) dans Elliott (1977), Trocmé (1982).].

1. JUSTIFICATION NO. 1: ARGUMENT THÉORIQUE: L'ASPECT COGNITIF (le mémoriel).

Plusieurs arguments du domaine cognitif justifient l'utilisation de la chanson en classe de L2-3. De par sa nature intrinsèque, la chanson s'apprend plus facilement que d'autres documents, audio-visuels, écrits, oraux ou autres. Je m'explique:

1.1 En raison de ses *rimes*, la chanson est utilisée depuis des temps immémoriaux pour l'apprentissage (la mémorisation). "[...] rhyming verse has been used for centuries as a mnemonic device" (Paivio, 1971: 471). De plus, "It turns empirically, however, that words are better remembered when presented auditorily rather than visually". (Paivio, 1971:241). Fait qui suggère l'approche selon laquelle il est bon de présenter la chanson sans le texte d'abord, puis avec les mots, et de la faire écouter plusieurs fois. D'autre part, une expérience de Morris, Bransford et Franks (1977), sur les rimes comme techniques mnémonique en a révélé la supériorité quant à leur pouvoir de rétention. "They were presented with a completely new set of words and required to decide which of these words rhymed with targets heard during acquisition and which did not. Under these conditions people were better at recognizing rhymes of acquisition target words that had initially been processed in a rhyming rather than semantic mode. Subsequent experiments showed that the superiority of rhyme over semantic processing (given a rhyme test) persisted even when there was a 24 hour delay between acquisition and test." (Bransford, 1979:66). De plus, "[...] paying attention to the sounds of words is beneficial if one wishes to recognize additional words that rhyme with those heard during acquisition (Morris, Bransford and Franks, 1977), and noting whether certain letters are capitalized is more beneficial than deep, semantic processing in certain types of tests (Stein, 1978)." (Bransford, 1979:73).

1.2 En raison de son *rythme*, la chanson agit comme facilitateur d'apprentissage. En effet, la mélodie et le rythme (et les rimes) procurent un sens de l'anticipation, ce qui signifie que l'auditeur pressent déjà le rythme de ce qui va suivre. C'est le "feed-forward", expression de J.B. Martin (1972), qui peut s'appliquer à la comptine, au poème et à la chanson. Celle-ci est encore supérieure aux deux autres, du point de vue rétention, du fait qu'elle possède en plus une mélodie, qui facilite l'apprentissage, allégeant ainsi les réticences et la peur de l'échec chez les apprenants.

Plusieurs études et expériences ont été conduites sur le lien entre le rythme et la mémoire. Paivio (1971) rapporte que "[...] the relation between rhythmic patterning and verbal memory has been extensively discussed by Neisser, who suggested that such a pattern "is a structure, which serves as a support, an integrator, and a series of cues for the words to be remembered" (1967, p. 235). Lenneberg (1967, p. 107-119) has also discussed rhythm as an organizing principle in the production and understanding of language. In summary, these observations suggest that rhythm contributes to the memorability of poetry by providing organizational cues." (Paivio, 1971:472).

Et plus encore, la chanson bénéficie cumulativement du rythme, des rimes et de la mélodie qui sont aussi des facteurs de mémorisation. Ainsi, si l'on retient tel ou tel mot d'une chanson, c'est souvent parce qu'il est porté par une note longue, frappé par un temps fort.

1.2.1 J'aimerais donner un exemple d'un autre contexte de l'effet de la musique (*rythme et mélodie*) sur la mémoire, qui relève d'un domaine autre que l'apprentissage des L2-3, mais qui en appuie fortement l'emploi. C'est la danse aérobique: on retient beaucoup plus aisément les routines, les exercices à faire avec la musique; les enchaînements nous viennent naturellement, après une ou deux répétitions, ça devient un réflexe: tel rythme correspond à tel exercice, ainsi de suite. Prenons un autre exemple: l'écoute répétée d'un microsillon (ou d'une cassette de chansons). On peut remarquer,

dans ce cas, que l'on peut anticiper facilement la mélodie de la chanson qui suit. Et cette mémoire des airs du disque est inneffaçable et résiste aux années. Et c'est cette mélodie qui nous aide à retrouver les paroles d'une chanson déjà connue, ou à apprendre les mots d'une nouvelle chanson.

1.3 En raison de son *triple codage*, la chanson se mémorise plus facilement: théorie du double codage -------» triple codage. Cette approche du "dual-coding" a été mise de l'avant par le psycho-linguiste Allan Paivio (1971). L'explication la plus brève et la plus claire en a été faite par Bransford (1979) Je le laisse parler: "To explain why imagery facilitates retention, Paivio (e.g. 1971, 75, 76) proposes a dual-code theory, which postulates two separate but interconnected memory systems. One system is verbal in nature, and the other system is visual. A word like "alligator" that evokes images can be stored both verbally and visually; a word like "agreement" that does not readily suggest an image will be stored only verbally. If people have two codes for information (verbal plus visual) rather than one, retention should be enhanced." (Bransford, 1979:90).

Partant de ces données et les appliquant à la chanson, j'en ai déduit que la chanson fait fonctionner non seulement deux, mais trois systèmes mémoriels:

1) Le système verbal, par les paroles orales,
2) le système visuel, par les paroles écrites du texte,
3) le système audio-rythmico-verbal, dépendant de la musique (de la mélodie, des rimes et du rythme combinés).

Ainsi, la mémoire fonctionnerait encore plus efficacement dans ce contexte et la rétention du matériel appris serait encore supérieure.

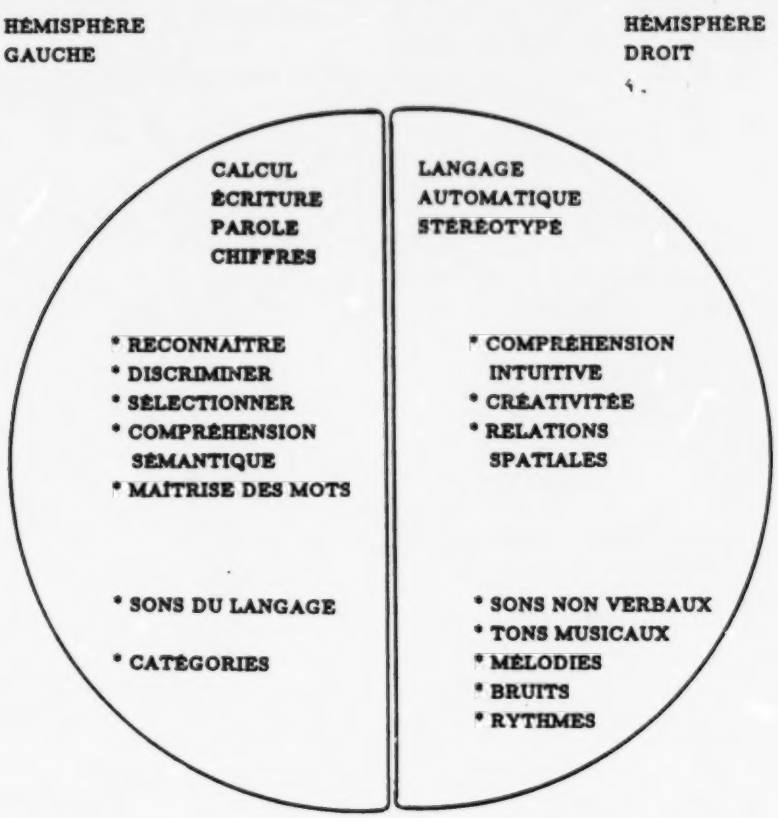
1.4 Finalement, c'est la justification *neurologique* qui vient conclure ce raisonnement. Différents chercheurs, dont Balonov et Deglin (1976), Kimura (1964), King et Kimura (1972) et Lebrun (1970), ont démontré que le langage, y compris la prosodie d'une part, et la musique et le chant, d'autre part, dépendent de mécanismes neuro-physiologiques situés dans des hémisphères différents du cerveau. Le schéma que j'inclus au point suivant (1.4.1) nous permet de mieux visualiser ces découvertes et de ce fait, de mieux les comprendre.

Ainsi, "The hemispheric asymmetry in the perception of linguistic and non-linguistic sounds is supported by the evoked-potential research described earlier (for ex. Wood & al., 1971). Thus the available evidence suggests that verbal and nonverbal vocal stimuli are processed by different hemispheres." (Paivio & Begg, 1981:355-56). "Conversely, removal of the right temporal lobe impaired memory for non-verbal material, such as faces, melodies, nonsense patterns, or places, whereas left-temporal lesions did not. (ex. Milner, 1967)." (Paivio & Begg, 1981:360).

Les travaux de différents neurologues et neurolinguistes tendent à démontrer que les acquisitions les plus durables en matière d'apprentissage des L2-3, sont celles qui procèdent des sollicitations les plus larges et les plus diverses de l'activité cérébrales (hémisphère gauche comme hémisphère droit). Les conclusions sont assez faciles à tirer en ce qui concerne la variété et le type de tâches à proposer aux apprenants. Et la chanson fait évidemment partie de ces tâches qui entraînent les deux hémisphères du cerveau et qui profitent vraiment aux apprenants, autant en L1 qu'en L2-3. Cela en fait un acte d'apprentissage total s'adressant à la totalité d'un individu. Voltaire n'a-t-il pas écrit: "Ce qui touche le coeur se grave dans la mémoire". Et la chanson ne touche-t-elle pas?

Ainsi, la rétention du matériel linguistique véhiculé par la chanson étant supérieure dû à l'utilisation des deux hémisphères du cerveau, cela en fait une quatrième raison du volet mémoriel qui en justifie l'emploi.

1.4.1 La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère.



Audition et Langage au sein des Hémisphères cérébraux dits «dominant» et «non-dominant» (d'après Balonov et Deglin, Stalingrad, 1976).

Schéma tiré de Trocmé, H. (1982), *R.P.A.*

1.5 Comme les rimes, le rythme, le triple codage et l'utilisation des deux hémisphères sont tous des facteurs favorisant la mémorisation, et considérant ces quatre justifications assez fondées pour moi, j'en suis venue à formuler deux hypothèses relativement à l'aspect mémoriel de la chanson. D'abord une *première hypothèse* concernant l'emploi de la chanson en classe de L2-3: notre capacité de rétention étant supérieure si l'on apprend avec et par la mélodie, il y aurait donc intégration plus rapide et plus profonde, plus durable (et plus agréable) des éléments appris dans (et par) la chanson. L'apprentissage serait même favorisé du seul fait de se faire dans une ambiance musicale, selon les tenants de la suggestopédie de Georgi Lozanov (1978). Cette hypothèse paraît peut-être quelque peu simpliste et évidente du fait des quatre raisons que je viens de développer; mais elle n'en a pas moins débouché sur:

1.5.1 une *deuxième hypothèse*: le taux de rétention des éléments grammaticaux appris dans les chansons est remarquable au point où ces éléments peuvent servir de modèles de structures grammaticales correctes. Le professeur n'a qu'à faire appel à ces modèles, comme dans "l'apprentissage créatif", qu'à aller chercher dans la mémoire de ses étudiants les traces qui peuvent servir d'inducteurs vers la création de nouveaux énoncés corrects.

Pourquoi n'en serait-il pas de même avec les *éléments phonétiques* appris dans les chansons (rythme, accent, sons, liaisons, enchaînements, contractions)? Les étudiants pourraient ainsi s'autocorriger en comparant, par exemple le rythme d'une phrase qu'ils viennent d'émettre à un vers semblable d'une chanson apprise et retenue. Bien entendu, pour ce faire, ils doivent être sensibilisés au rythme de la langue qu'ils apprennent. Ou bien le professeur pourrait effectuer ce travail pour eux, au début tout au moins, en référant à des chansons apprises précédemment en regard de tel ou tel phénomène de la prononciation française.

Par exemple, pour une prononciation erronée du son [ur] (surtout chez les anglophones), le professeur pourrait leur rappeler le même son appris et maîtrisé dans un contexte favorable (en finale, sous l'accent, à la rime, dans les mots "bonjour" [bõʒur] et "toujours" [tuʒur], en intonation montante dans un cas et descendante dans l'autre) dans la chanson "*Conversation téléphonique*" de Fabienne Thibeault (écrite par Luc Plamondon et François Cousineau).

Le professeur peut aussi revenir ("Souvenez-vous...") sur une chanson travaillée dans un objectif grammatical, le futur simple par exemple, ("*Entouré de silence*" de Claude Dubois) et la reprendre pour la prononciation des [e] de la terminaison [re] du futur simple, possiblement lors d'un exercice de discrimination auditive [re] et [rɛ], opposition futur simple/conditionnel présent (rai/rais). Ce peut être très rentable.

Je développerai ultérieurement (3.4.2 et 4.3.2) la façon de corriger ou du moins de faire discriminer par la chanson d'autres sons problèmes du français.

De semblables exercices de rétrospection, d'appel à la mémoire de retrait ("retrieval memory") pourraient aussi se faire de façon profitable avec le vocabulaire, les expressions idiomatiques, les prépositions, par exemple, et tous les éléments grammaticaux.

L'important c'est que le professeur connaisse bien les chansons, et les étudiants aussi, et qu'il soit capable de bien les diriger dans leur retour en eux-mêmes, dans leur mémoire, pour en retirer l'élément-clé. Le cerveau humain a des possibilités illimitées. Pourquoi ne pas entraîner la mémoire en L2-3 et en tirer parti au maximum? Si les acquisitions (phonétiques, grammaticales, etc...) faites à travers la chanson sont très fermement ancrées dans la mémoire, (comprises et intégrées), formant un tout organisé, pourquoi ne ressurgiraient-elles pas seules, sans l'aide du professeur, dans le conscient de l'apprenant, de manière inattendue, en plein milieu d'une discussion spontanée ou d'une conversation libre en L2-3? Ainsi s'opérerait le transfert en discours libre. En effet, "Sentence patterns learnt in this way are learnt without effort and almost unconsciously [...] they are firmly embedded in his mind and begin to emerge into his consciousness at unexpected moments." (Billows (1961) dans Osman & Wellman (1978:101).

[AUTEURS: Balonov & Deglin (1976) dans Trocmé (1982), Bransford (1979), Billows (1961) dans Osman & Wellman (1978), Calvet (1981) Clark (1977), Fillere (1975), Frank (1973), Franks (1977) dans Bransford (1979), Jakobovits (1982), Kimura (1964), King & Kimura (1972) dans Paivio & Begg (1981), LeBel (1978-79), Lebrun (1970) dans Renard (1971), Lenneberg (1967) dans Paivio (1971), Licari (1984), Martin (1972) dans Clark (1977) et dans Roberge (1982), McDonald (1975), Milner (1967) dans Paivio & Begg (1981), Neisser (1967) dans Paivio (1971), Osman & Wellman (1978), Paivio (1971), Paivio & Begg (1981), Paradis (1981), Renard (1971), Roberge (1982), Zola & Sandvoss (1976).]

2. JUSTIFICATION NO. 2:
ARGUMENT THÉORIQUE: la relation entre le rythme de la langue et le rythme de la chanson

C'est un autre argument en faveur de l'emploi de la chanson pour corriger le rythme de la L2-3 et, partant de là, toute prononciation erronée.

2.1 À la base, selon Aristote, il y a un rythme fondamental: c'est le battement du coeur, celui-ci étant la source même du rythme poétique. Qu'est-ce que le rythme en général? "C'est la structuration d'une suite de stimulations." (Carton, 1974:240). C'est le mouvement ou le bruit cadencé, régulier, périodique. C'est la distribution d'une durée en une suite d'intervalles réguliers, rendue sensible par le retour d'un repère et douée d'une fonction et d'un caractère esthétiques. "En abordant la notion de rythme, nous en venons à observer l'organisation des sons dans le temps, leurs alternances par rapport au silence, la périodicité d'un événement sonore ou d'une succession d'événements et la distribution des sons dans le temps, découpé régulièrement ou non. Cela nous amène à approfondir la notion de durée par rapport à une construction sonore et non plus par rapport à un son isolé. Il est à noter l'attrait du rythme et des percussions pour les enfants et les jeunes. Il y a une correspondance entre le rythme et le besoin de bouger son corps, de se glisser dans un moule sécurisant par sa régularité." (Mayoud-Visconti, 1979:180).

2.2 Le rythme de la parole, c'est "[...] l'organisation de la parole dans son déroulement temporel. Cette organisation peut se "décrire en termes de découpage en unités rythmiques, de succession de syllabes accentuées et inaccentuées, de distribution syllabique dans les unités rythmiques de durée relative des syllabes, de régularité relative des temps forts, etc." (Renard, 1971:123). Plus simplement, disons que c'est "[...] le retour à intervalles réguliers d'un accent (qu'il soit d'intensité comme en anglais (et en espagnol), ou de durée, comme en français). C'est en somme la respiration régulière de la phrase, une espèce d'onde porteuse qui régit les énoncés sonores d'une langue et qui leur donne l'estampille caractéristique." (Adamczewski & Kenn, 1973:179).

2.3 "Ce qui constitue le rythme le plus caractéristique du français, c'est la succession régulière de syllabes. On dit que le français a un rythme monosyllabique [[ou "isosyllabique" (Carton, 1974)]] parce que l'unité de rythme, la portion de langage qui revient à intervalles égaux, c'est la syllabe - une syllabe. Les syllabes sont perçues comme égales parce qu'elles ont toutes à peu près la même durée sauf la dernière." (Delattre, 1951:43), "La durée est le paramètre constant de l'accent final du français; la durée de la voyelle de la dernière syllabe des groupes rythmiques dépasse de 68% celle des voyelles inaccentuées". (Roberge, 1982:1975). C'est surtout par cette égalité syllabique que le rythme du français se distingue des rythmes de l'anglais et de l'espagnol.

"L'égalité syllabique a fait comparer le rythme du français aux perles d'un collier, aux grains d'un chapelet, aux battements du coeur, etc. Bien qu'il soit un peu saccadé, ce rythme n'est ni dur (les syllabes sont croissantes, commencent doucement), ni lourd (grâce à la tension et au vocalisme). Il est à la fois saccadé et doux, clair et lié." (Delattre, 1951:43).

2.4 En musique, le *rythme* est le retour périodique des temps forts et des temps faibles; c'est la disposition régulière des sons musicaux (du point de vue de l'intensité et de la durée) qui donne au morceau sa vitesse, son allure propre. On peut avoir un rythme binaire ou ternaire (ou à quatre ou à

cinq temps) qui procède par groupe de deux ou de trois temps (ou de quatre ou de cinq temps). Par exemple, une valse suit un rythme à trois temps, un temps fort et deux temps faibles. Donc, le rythme musical est fait de temps et de mesures.

2.5 La chanson est un amalgame du rythme de la musique et de sa mélodie et du rythme de la langue mise en musique.

2.5.1 Qu'est-ce qu'une *chanson* tout d'abord? C'est un micro-univers signifiant dont l'organisation textuelle est close et fortement structurée. C'est un genre spécifique dans lequel les éléments linguistiques et extra-linguistiques sont étroitement liés et se combinent. Donc, c'est un mélange de linguistique, de mélodique et de rythmique. "[...] C'est le lieu d'un sens composé, le lieu d'une convergence entre procédés mélodiques et procédés linguistiques," (Calvet, 1980:18). C'est la rencontre entre musique et langue. C'est une rencontre heureuse, en général, la musique n'allant pas contre la langue. "[...] Il n'y a d'ailleurs là rien de très étonnant puisque le producteur de chanson compose et écrit dans sa langue et sa compétence rythmique et musicale ne saurait éliminer sa compétence linguistique." (Calvet, 1981:29).

2.5.2 Ainsi, l'effet de sens le plus courant dans la rencontre musique et langue est la mise en valeur de la rime, fait qui peut avoir une très grande valeur pédagogique. En effet, l'analyse qu'a faite Louis-Jean Calvet (1980) de la chanson "*Ne me quitte pas*" de Jacques Brel, démontre bien que ce dernier a fait preuve d'une intuition linguistique et d'un sémantisme de la musique certains. Il en résulte que, dans cette chanson, la perception de la rime est facilitée par la rencontre du texte et de la mélodie, puisque la dernière syllabe du vers (la rime) dure toujours deux fois plus longtemps, soit la valeur d'une noire, ♩, que chacune des syllabes précédentes, des croches, ♪, ceci coïncide avec l'accent normal français qui tombe à la fin d'un groupe d'idées et qui est caractérisé par sa durée. La mélodie introduit des longueurs et des temps forts dont la rencontre est en quelque sorte une promotion de la rime.

Ex.: "Ne me quitte pas
[nəməkitə'pɑ]
Il faut oublier..."
[ilfotubli'je]

Ainsi l'accent musical coïncide avec l'accent linguistique: c'est une chanson isorythmique. Par contre, elle est de style poétique utilisant une langue soignée et ne respectant pas à la lettre la phonétique du français parlé.

Ex.: "Moi, je t'offrirai
[mwa/ʒətɔfri're]
Des perles de pluie..."
[deperlədə'plɥi]

Devrait-on rejeter cette merveilleuse chanson qui, comme tant d'autres, s'écarte de la langue parlée par ses [ə] toniques normalement muets? Certes non, car c'est une occasion rêvée d'enseigner les niveaux de langue. Ainsi, la musique et la métrique font subir à la langue quelques transformations qui peuvent déformer les mots. Jusqu'où va l'acceptable en pédagogie des L2-3? Parfois, dans la rencontre entre musique et langue, les caractéristiques duratives, rythmiques et mélodiques de la musique jouent un rôle sémantique. Car, au-delà du sens grammatical, tout dans une bonne chanson nous aide à la percevoir et à l'interpréter.

2.5.3 La chanson, c'est aussi la rencontre de différentes directions pulsionnelles, de différents rythmes, qui créent une difficulté majeure et une possibilité de conflits. Selon René Kochmann, il existe quatre types de rythmes: "[...] 1. le rythme inhérent à la versification, 2. le rythme inhérent au langage lui-même, tout ce qui est lié aux faits intonatifs, notamment aux faits accentuels, 3. le rythme inhérent à la mélodie sur laquelle la voix chante, 4. le rythme inhérent à l'instrumentation." (Calvet, Debyser & Kochmann, 1977:13).

Et c'est ce qui fait que le texte, plié au rythme et à la mélodie, est parfois maltraité, parfois, au contraire, les paroles n'en sortent qu'embellies par la musique. Cette convergence de différents rythmes créent certains problèmes. Par exemple, "[...] il y aura à la fois un accent tonique qui frappera ici ou là (dans une mesure à 4 temps, le 1er temps est frappé comme un temps fort, le 3ème comme un temps demi-fort), ce qui pour le français n'est pas très grave." (Calvet dans Calvet, Debyser & Kochmann, 1977:13). Mais il serait intéressant d'écouter des chansons en espagnol ou en italien par exemple, où il y a déjà un accent pertinent et où il y aurait conflit entre les deux. "Et d'autre part, la mélodie et non plus le rythme: il va y avoir des syllabes ou des voyelles qui vont être tenues plus longtemps, dont la caricature est le point d'orgue à la fin d'une chanson. Il va donc y avoir des syllabes qui vont être longues et brèves, ce qui n'existe plus linguistiquement en français, et des syllabes qui vont être accentuées ou non accentuées." (Calvet dans Calvet, Debyser & Kochmann, 1977:13).

Si l'on choisit des chansons fidèles à la langue parlée, on évite certains de ces problèmes de rythme et d'accentuations conflictuels. Ainsi, il y a un point de divergence entre la musique et la langue, l'accent ou la longueur n'ayant pas la même fonction; cependant, c'est bien peu en regard des nombreux points communs entre les deux ordres, l'ordre linguistique et l'ordre musical.

2.5.4 Voici les sept points que ces deux ordres ont en commun:

2.5.4.1 "[...] langue et mélodie mettent en chaîne, de façon linéaire, le matériau sonore qu'elles utilisent: phonèmes ou syllabes d'une part, notes d'autre part, se succèdent sur un axe linéaire." (Calvet, 1979:83). C'est-à-dire que les chansons et le discours normal sont sur le même continuum de sons produits par l'homme. Les consonnes restent identiques, mais les voyelles sont parfois allongées lorsque chantées.

2.5.4.2 "Ce matériau peut être dans les deux cas émis par les organes phonatoires de l'être humain: l'homme parle ou chante." (Calvet, 1979:83).

2.5.4.3 Les deux systèmes représentent une forme de communication dans le sens linguistique.

2.5.4.4 Les deux systèmes sont qualitativement similaires, linguistiquement parlant.

2.5.4.5 Les deux ont un contenu rythmique et mélodique. Et "[...] la mélodie comme la langue utilise des oppositions de longueur: certaines langues utilisent phonologiquement l'opposition longue/brève, [(par exemple, en anglais: ship [ʃɪp] / sheep [ʃiːp])] la mélodie oppose croches, noires, blanches, etc., c'est-à-dire des notes de durées différentes;" (Calvet, 1979:83).

2.5.4.6 "[...] le rythme comme la langue utilisent la mise en relief de certains fragments de la chaîne sonore: l'accent tonique [(par exemple en italien: 'papa/pa'pa; ou en anglais: 'record/re'cord)] ou le temps fort de la mesure (par exemple une mesure à 3 temps, composée d'un temps fort et de deux temps faibles)." (Calvet, 1979:83).

2.5.4.7 Pour ce qui est de l'*intonation*, c'est un point controversé chez les rares auteurs qui la mentionnent. Norman Coe (1972) nie toute ressemblance entre l'intonation de la langue et la mélodie de la chanson; il est catégorique: "It goes without saying that the 'intonation' of a song bears no resemblance to normal patterns." (Coe, 1972:358). Christine Frank (1973) est plus nuancée, mais presqu'aussi restrictive: "Therefore we can teach the wanted speech rhythm so to speak through over-learning. However, an important point to notice is that whereas in speaking stress, rhythm and intonation have to be treated as one unit in our songs stress and rhythm are practised far more intensively than intonation." (Frank, 1973:147).

Quant à Calvet (1979), il ne traite pas ce point à part, mais le lie à d'autres zones de conflits potentiels: mélodie, accent et longueur: "Et cela nous amène à une autre évidence: une langue qui connaîtrait à la fois des tons, un accent tonique distinctif et des longueurs distinctives, serait la plus difficile à mettre en musique. Dans un cas comme celui de la langue française pourtant, où rien de tout cela (ton, accent, longueur) n'est pertinent, demeure un problème légèrement différent: quelles transformations la musique fait-elle subir à la langue." (Calvet, 1979:86). Mais il n'élabore pas sur l'intonation du français comme telle. Pour leur part, Zola et Sandvoss (1976) croient que l'on peut reproduire l'intonation de la langue après l'avoir apprise dans les chansons. Dorothy McDonald (1975), quant à elle, affirme que le contour mélodique des "folk-songs" suit celui du discours naturel, soit celui-ci:

À ce moment-ci, on pourrait s'interroger sur certains points: est-il possible de véhiculer dans la chanson, des sentiments (colères, amour, révolte, etc.) par l'intonation expressive, comme on le fait dans le discours normal? D'après une étude de Fonagy et Magdics (1963), sur une dizaine d'émotions en 4 langues (joie, tendresse, désir, "flirt", surprise, peur, horreur, plainte, angoisse, sarcasme, colère), les sentiments sont véhiculés autant dans la musique que dans le discours parlé; ils affectent notamment la hauteur du ton, le tempo, la sonorité des sons, leur durée, les intervalles, l'articulation et la voix. Selon eux, il existe des tendances générales: "Emotions are expressed in European vocal and instrumental music by a melody configuration, dynamics and rhythm similar to those of speech." (Fonagy & Magdics, 1963:304).

Cependant, les remarques ci-haut valent surtout pour l'opéra et la musique "classique". Pour ce qui est des chansons populaires et "folk", l'expression des sentiments par la mélodie est moins marquée que dans l'opéra, dû à la relative indépendance des textes et des mélodies; mais malgré ce fait, certaines émotions sont aussi passées de la même manière que dans l'opéra et le discours parlé.

De plus, est-il possible de détecter l'intonation d'une langue dans une pièce musicale (instrumentale) plus que dans une autre? Certes, ce faire prend des connaissances musicales approfondies, mais je crois que l'interprétation en serait très subjective.

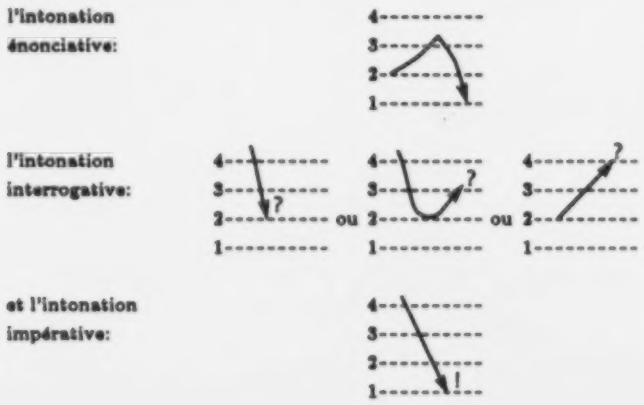
Un auteur qui a pourtant étudié le sujet à fond dans son livre *Langage, musique, poésie* (1972) (c'est de Nicolas Ruwet dont je parle, bien sûr), en arrive à des conclusions très prudentes et ne se prononce pas: "L'étude de l'analogie entre les courbes mélodiques du langage et de la musique, le sémantisme des premières se reportant sur les secondes est plus intéressante, mais assez limitée - et le rapport entre la musique et son sens reste conçu comme extrinsèque. Seule la dernière voie, le

recours à la neuro-physiologie et l'étude par exemple, des "connexions entre rythmes biologiques et rythmes musicaux", semble devoir mener à des résultats, mais je crois que ceux-ci sont assez inaccessibles au stade actuel de la recherche." (Ruwet, 1972:13).

Je crois qu'il serait sage de suivre ces conseils et de ne pas trop se hasarder à faire des affirmations gratuites ou intuitives.

Cependant, si des études scientifiques démontrent clairement [Fonagy & Madgics (1963), Cooke (1959), Kódaly (1960)], que l'intonation expressive est généralement véhiculée dans les chansons que nous présentons à nos étudiants, nous pouvons en déduire que les intonations énonciative, interrogative et impérative le sont aussi.

Donc, que les chansons seraient de bons modèles à proposer aux étudiants d'une langue étrangère, pour leur faire percevoir, puis reproduire l'intonation de la langue à apprendre, en l'occurrence le français, dont l'intonation énonciative est représentée par cette portée (variant selon le nombre de groupes rythmiques):



Il existerait donc un lien entre l'intonation du discours normal et la mélodie d'une chanson. On pourrait peut-être résumer cette partie par cette citation: "Song and speech are both produced in some form, structure, or organization, through time, with rhythm and tone, and express and communicate some content through language." (Zola & Sandvoss, 1976:73).

Y a-t-il un lien entre la langue de la chanson et la langue du discours oral? Certes oui, comme vient de le démontrer ce chapître, d'autant plus si notre choix de chansons se tourne vers les chansons qui respectent la langue parlée, comme le font beaucoup de chansons du Québec depuis les quinze dernières années. D'ailleurs, je reviendrai sur ce point capital à la rubrique 4.3.1.

2.6 J'aimerais à ce moment-ci *justifier le choix* que j'ai fait de porter une partie de ma recherche et de mon enseignement sur le *rythme*.

2.6.1 Examinons d'abord l'importance du rythme. "André Leroi-Gourham a formulé l'hypothèse que la mémoire et les rythmes avaient participé à la mise en forme du monde par l'homme." (Calvet, 1979:66-67). Yukiko Jolly (1975) abonde dans le même sens: "I believe that there is an innate receptiveness in us to respond to the rhythmic patterns of language." (Jolly, 1975:14). Pour elle, une autre justification théorique de l'emploi de la chanson en classe de L2-3 peut être trouvée "[...] in the inherent rhythmic nature of life itself." (Jolly, 1975:12). Et elle se réfère aux expériences faites sur les nouveaux-nés qui indiquent, entre autres, l'importante influence et la valeur que le rythme a en

acquisition du langage (L1 ou L2-3). "This innate responsiveness to the rhythm in the speech patterns of a culture's language may have valuable pedagogical implications in L3 teaching." (Jolly, 1975:12). "By using songs as teaching aids in the L3 classroom, we are merely capitalizing on this natural responsiveness." (Jolly, 1975:14).

2.6.2 *Le rythme et le verbo-tonal:*

Pourquoi le rythme et pas un autre élément? D'abord, parce que le rythme français cause des difficultés aux étudiants non-francophones. Ils reproduisent le rythme auquel ils sont habitués: celui de leur langue maternelle. Ensuite, c'est parce que je pars du principe selon lequel les sons, les phonèmes, vont se corriger peu à peu d'eux-mêmes, si le rythme et l'intonation sont corrects. "Généralement, les étudiants qui imitent bien le rythme et l'intonation prononcent également bien les sons dans l'ensemble [...]". (LeBel, 1978:91)... "Enfin Joseph Dichy, dans une étude récente sur l'apprentissage oral de l'arabe moderne, souligne l'importance du rythme dans la facilitation des acquisitions de l'étudiant et il fournit aussi quelques arguments en faveur d'une priorité accordée à une bonne reproduction des structures rythmiques ainsi qu'à l'imitation de l'intonation: "Les difficultés qu'éprouvent les étudiants dans la prononciation du rythme de l'arabe ont pour corollaire une mauvaise réalisation de certains sons." (Dichy, 1978:24) dans LeBel, 1978:86).

L'apprenant qui concentre son esprit sur les facteurs prosodiques, débloque inconsciemment sa perception des autres éléments du message. La correction des sons va suivre naturellement celle du rythme. D'où l'intérêt pour les comptines et les chansons.

Pour l'approche verbo-tonale, le rythme et l'intonation en sont les deux matrices. Ce sont les "[...] pièces maîtresses dans le système verbo-tonal." (Renard, 1971:59). De plus, selon Guberina, Renard et les tenants de cette approche, "Les situations affectives favorisent l'imitation de l'intonation et du rythme." (Renard, 1971:59). Et, la chanson n'est-elle pas, du reste, une de ces situations affectives, car elle touche l'apprenant et l'implique.

Sachant que le rythme français est problématique pour les non-francophones, il s'avère essentiel de le corriger, d'abord en le faisant bien percevoir, en dotant les apprenants d'une sensibilité et d'un sens de l'auto-découverte du rythme, par la chanson, entre autres moyens.

[AUTEURS: Adamczewski & Keen (1973), André (1980), Boudreault & LeBel (1967), Calvet (1977, 1979, 1980, 1981), Calvet, Debyser & Kochmann (1977), Carton (1974), Cooke (1959), Coe (1972), Companys (1966), Delattre (1951), Dichy (1978) dans LeBel (1978), Fonagy & Magdics (1963), Frank (1973), Jakobovits (1982), Jolly (1975), Kódaly (1960), LeBel (1978), Léon, P. & M. (1975), Leutenegger, Mueller & Wershow (1961), Licari (1984), Mayoud-Visconti (1979), McDonald (1975), Orsaud (1984), Renard (1971), Roberge (1982), Ruwet (1972), Springer (1956), Zola & Sandvoss (1976)].

3. JUSTIFICATION NO. 3: ARGUMENT DIDACTIQUE: la chanson en classe de L2-3

Pour mieux situer la place de la chanson en classe de L2-3 et ensuite pour mieux situer la place de la chanson en correction phonétique L2-3, je propose dans ce qui suit de faire un inventaire de "toutes" les activités possibles avec la chanson en classe de L2-3. Ce qui suit ne se veut pas une démonstration scientifique, mais un inventaire non exhaustif des objectifs et des utilisations de la chanson. Les utilisations et les techniques se servant de la chanson étant très nombreuses, je les classerai en quatre objectifs.

3.1 D'abord, *l'objectif psychologique*. Tous les auteurs louangent la chanson sur ce point. Certains, d'ailleurs, ne se bornent qu'à cela. Avec la chanson, un professeur (L1 et L2-3) et ses étudiants peuvent se détendre, se divertir, apprendre en s'amusant, en riant, en chantant, en bougeant, en étant à l'aise. La chanson (choisie avec, ou en fonction des étudiants) crée ainsi une ambiance agréable, favorisant l'épanouissement des individus et les interactions entre élèves et entre le professeur et les élèves. C'est un document authentique qui suscite ainsi une forte motivation, facteur dont on ne parlera jamais trop: c'est un des ingrédients essentiels à tout apprentissage, qu'il soit culturel ou linguistique. La chanson peut aussi faire rêver et faire réfléchir les étudiants (enfants ou adultes). Elle peut de plus, faire passer des émotions et faire vibrer la classe, créant ainsi un climat propice aux discussions et aux amitiés. Présenter une chanson en spectacle resserre les liens entre les participants et favorise l'amélioration de l'atmosphère de la classe.

Dans cet objectif, peut aussi entrer le développement affectif de l'enfant (en L1 ou en L2-3) à qui l'on inculque des valeurs et des attitudes (par exemple, face aux handicapés, aux personnes âgées, à la nature, à la vie, etc.). (Les disques de "Passe-Partout", de Suzanne Pinel, etc... entreraient dans cette catégorie.)

Jouer des instruments de musique et de percussions, danser, chanter, même faire de la danse aérobique, créent une ambiance chaleureuse dans la classe. La chanson plaît à tous (ou presque) et donne le goût de l'apprentissage aux enfants et aux adultes. C'est un excellent moyen de faire de la dynamique de groupe(s).

3.2 *L'objectif socio-culturel*. Les musiciens et les chanteurs sont la meilleure expression de la culture populaire d'une époque, peut-être même plus que le peintre, le cinéaste, le sculpteur ou le romancier. Ils mettent en mots et en sons la conscience profonde des gens. Si on veut faire l'histoire d'une époque, rien de tel que l'étude des chansons. Pour moi, il est évident que la chanson québécoise, dans son histoire comme dans son état et sa richesse actuels, constitue la meilleure introduction à la situation socio-économique et politique d'ici. On n'a qu'à penser à "*Le grand six pieds*" et à "*Le plus beau voyage*" de Claude Gauthier, à "*Mon pays*" de Gilles Vigneault, à "*Entre deux joints*" de Robert Charlebois, à "*Le drop-out*" de Sylvain Lelièvre et à tant d'autres chansons québécoises qui sont de véritables fresques sociales. Donc, il n'est que normal que des professeurs de français L1 et L2-3 oeuvrant en milieu québécois ou canadien, se servent de chansons québécoises pour atteindre cet objectif de sensibilisation à notre culture. De plus, il est prouvé que la chanson favorise une attitude positive face à la langue et à la culture enseignées.

Donc en analysant les idées d'une chanson, les étudiants peuvent se trouver confrontés à des réalités sociales, à des valeurs différentes des leurs et auxquelles les éveille la chanson. De plus, la chanson peut être en elle-même un véritable cours d'histoire politique et sociale. Il s'agit de choisir les chansons se prêtant à ce genre d'exploitation et de commentaires. Pensons à "*Le tour de l'Ile*" et à d'autres chansons de Félix Leclerc, et aussi à "*La langue de chez-nous*" du Français Yves Duteil, entre autres.

Toujours dans le cadre du culturel, on peut enseigner par la chanson des gestes, des attitudes, des mimiques qui font partie du coeur de la culture de la L1 ou de la L2-3.

3.3 *L'objectif cognitif*. Cet aspect de l'apprentissage s'adresse surtout aux enfants, en L1 ou en L2-3. Par les paroles d'une chanson, on peut enseigner aux enfants des notions, des concepts, des valeurs, etc., par exemple, les couleurs, les dimensions, les chiffres, les directions, le schéma corporel et spatial, les tissus, les vêtements, les saisons, etc. Par la chanson, il est possible de sensibiliser les enfants à leur milieu (les animaux, la pollution, la musique de la nature, la sécurité routière ou aquatique, etc.). Par la chanson, il est possible d'activer le développement psycho-moteur des enfants et de leur faire prendre conscience de la latéralité. On peut aussi aider à la réhabilitation des handicapés (enfants ou adultes) en leur faisant faire divers mouvements au son de la musique ou bien commandés par la chanson comme telle. Elle est aussi un adjuvant dans la sensibilisation au positivisme face aux personnes âgées ou handicapées, par exemple. La réhabilitation sensorimotrice de la parole chez différents types d'handicapés (sourds, accidentés cérébraux, etc.) peut aussi se faire par la chanson.

Par la chanson, on peut aussi développer le sens de l'observation chez l'enfant et encourager sa créativité et son expression personnelle. Le professeur peut lui inculquer le concept du "Je" et du "Tu", et l'étiquette au téléphone, par exemple, en choisissant les chansons appropriées. Au moyen de la chanson, l'enseignant peut faire vivre le rythme aux enfants, avec ou sans instruments de percussion, les éveiller à des activités rythmiques, à un genre de gymnastique éducative.

Les chansons de Suzanne Pinel, de "Passe-Partout", de Marie Eykel et de Claire Pimparé, entre autres, sont composées à partir de l'ensemble de ces objectifs. En andragogie, il est fort peu probable que ces chansons aient du succès, du fait de leur caractère un peu trop enfantin.

3.4 *L'objectif linguistique*. Cet objectif est très vaste et se prête à de multiples utilisations pédagogiques dont je parlerai plus longuement que des autres points, cet objectif nous intéressant plus particulièrement en langues. J'ai pensé bien faire en divisant ces utilisations en activités centrées sur la réception et en activités centrées sur la production.

3.4.1 Parmi *les activités centrées sur la réception*, on trouve tout ce qui touche la discrimination auditive ce qui implique tous les exercices visant à affiner la perception auditive, au niveau des sons (paires minimales, sons problèmes, par exemple [e/ɛ], [y], au niveau du rythme (le faire vivre en battant la mesure et en comptant, déceler les [ə] muets, les enchaînements, les liaisons, etc., sensibiliser les apprenants au rythme en leur faisant auto-découvrir et en leur demandant de le qualifier. Il est possible d'affiner la perception auditive des apprenants au niveau des mots, des instruments, des applaudissements (geste culturel très marqué et perçu de façon différente selon la culture). On peut aussi affiner la perception des étudiants en procédant à une analyse des formes musicales de la chanson: sa mélodie (que l'on peut qualifier), son rythme, son timbre, son orchestration, la voix et la diction de l'interprète (que l'on peut aussi qualifier).

Si l'on passe à la transcription des paroles, pour donner un exemple d'exploitation, il est nécessaire de procéder par étapes et de s'ajuster au niveau des étudiants. Aussi, vaut-il mieux partir de chansons au rythme lent, comportant de nombreuses répétitions, en guidant l'écoute par des textes à trous (bâtis selon différents objectifs: grammatical (temps, mode, structures, etc.), ou compréhension auditive, de globale à détaillée, ou phonétique (repérer tous les mots contenant tel ou tel son, ou tous les mots où le [ə] est muet dans diverses positions, etc...). On accentue les difficultés des textes à trous progressivement; des chansons à rythme rapide peuvent être proposées ultérieurement, sur bobine, cassette ou vidéo. Ces transcriptions peuvent se faire individuellement ou en groupes, en

classe, ou au laboratoire, comme travail pratique. Une autre technique qui s'apparente à ce type de travail consiste à proposer aux étudiants un support écrit volontairement modifié et dans lequel il faut retrouver les distorsions.

Un autre type d'activité centrée sur la réception est la reconstitution de texte qui consiste en ceci: après une première audition, on sollicite la mémoire des apprenants par un jeu de questions-réponses alternant avec des écoutes partielles ou totales.

Une autre activité de cette catégorie est la remise en ordre du texte, au cours de laquelle les étudiants écoutent la chanson, puis on leur distribue alors les couplets en désordre en leur demandant de retrouver le texte original. C'est une activité très aimée et très productive.

Tous les exercices de compréhension orale et d'accès au sens entrent aussi dans cette division. L'élucidation des difficultés sémantiques débouche parfois sur une sensibilisation aux niveaux de langue, au rythme et aux rimes, l'accès au sens se faisant souvent dans l'analyse du rapport paroles/musique. On peut recourir aux techniques classiques de l'explication de texte ou à celles de l'approche globale qui mettent en oeuvre des grilles d'écoute (qui? où? quand? quoi? comment?) qui permettent aux apprenants de formuler des hypothèses, d'"oser" découvrir le sens à la suite de balayages et de repérages successifs.

On peut se servir de la chanson pour l'acquisition, le renforcement ou la reconnaissance de vocabulaire, d'expressions idiomatiques, de structures grammaticales (temps, modes, prépositions, pronoms relatifs, adjectifs possessifs, etc...).

L'analyse du discours (actancielle) trouve aussi des possibilités d'application dans les chansons, dans la recherche des actants, les différents "Je", "Tu" et "Il", etc...

Les actes de parole de l'approche fonctionnelle peuvent aussi être l'objet d'une analyse de la part d'une classe de L2-3, et ce, dans des chansons préalablement choisies à cet effet.

3.4.2 Pour ce qui est des *activités centrées sur la production* orale ou écrite, elles sont aussi très nombreuses, ainsi que leurs prolongements.

D'abord, on peut parler d'un exercice de mise en train des muscles, réchauffement des organes phonatoires des apprenants, par la chanson. Puis, d'activités de fixation phonétique, à partir de sons qui se répètent. La correction de sons problématiques peut s'avérer très efficace, surtout si le son en question est à la rime, donc sous l'accent; prenons le cas de la voyelle [y]; s'il elle est à la rime, donc accentuée, en intonation montante, elle est en position optimale favorable pour être proprioceptivement perçue et de ce fait, possiblement bien prononcée; de plus, si elle est entourée des consonnes aiguës [t] et [s], et si le débit de la chanson est assez rapide, le succès de la bonne réalisation de ce [y], est assuré. (voir 4.3.2).

De même peut-on obtenir le rythme français correct en demandant aux étudiants de reproduire un couplet ou le refrain, au plus, d'une bonne chanson choisie dans ce but. Pour sensibiliser les apprenants au rythme, avant de passer à l'encodage, il est bon de leur passer un texte à trous, les trous remplaçant les mots à toutes les deux rimes à peu près. Les étudiants doivent ainsi tenir compte du nombre de syllabes prononcées et des rimes. C'est excellent.

Par ailleurs, présenter une chanson en spectacle exige une maîtrise des sons et du rythme de la langue.

Il est aussi possible de faire reproduire des structures syntaxiques apprises ou renforcées par des chansons, en répétant la chanson même, ou en réutilisant ces nouveaux éléments dans un autre contexte. Dans le cadre des activités centrées sur la production, on peut aussi insérer tout ce

qui touche l'écriture. Par exemple la composition du/ou des dernier(s) couplet(s), les apprenants ayant pris conscience du modèle et du thème de la chanson dans les couplets et le refrain précédents. Les étudiants peuvent aussi composer entièrement les paroles d'une chanson, collectivement, appuyés par le soutien mélodique que leur procure leur professeur (ou un étudiant) à la guitare ou au piano, ou à défaut de ce talent, avec une bande instrumentale (sans les voix).

Un autre travail de production consiste à résumer, oralement ou par écrit, les idées de la chanson. Ou bien à composer tout un texte sur le thème de la chanson étudiée. Ce même thème peut susciter des discussions; celles-ci peuvent être incitées par un "brain-storming", ou le jeu de la chaîne des "pourquoi". Des jeux de rôles peuvent être faits à partir de ce qu'une chanson a véhiculé. On peut aussi accomplir un travail varié sur les titres.

La reformulation du texte d'une chanson sous une autre forme, récit, dialogue, lettre, est aussi un exercice profitable. La réalisation de bandes dessinées, de montages, de vidéos, de collages, de dossiers comptent parmi les multiples prolongements des activités centrées sur la chanson.

La curiosité et l'intérêt peuvent pousser à faire des lectures de biographies ou d'entrevues d'artistes. On peut aussi écouter et faire tout un travail de compréhension orale sur des entrevues radiophonique de chanteurs ou travailler des vidéos d'émissions portant sur des chanteurs ou sur le phénomène de la chanson au Québec. Bien entendu, les deux dernières activités de prolongement font partie des activités centrées sur la réception. Toutefois, elles peuvent aussi donner lieu à des commentaires et des conversations diverses, activités relevant de la production, de même qu'à une description de l'auteur compositeur ou du chanteur, s'ils sont différents, ou des personnages que la chanson fait vivre.

La dictée d'un couplet ou du refrain peut aussi être un exercice à faire, d'apparence très simple, mais très efficace.

Pour les classes plus avancées, on peut même aller jusqu'aux commentaires stylistiques, rhétoriques, littéraires et linguistiques.

Cette prolifération d'activités possibles avec la chanson nous laisse à penser que l'on peut se servir de celle-ci non pas seulement de façon ponctuelle, mais que l'on pourrait créer tout un cours de français L2-3 (ou d'une autre langue) basé sur la chanson. Dans cette veine, je pense à la méthode de sensibilisation au français par le chant à la maternelle "Chantons avec Jeannot Lapin". Dans la même optique, on pourrait créer tout un curriculum basé sur la chanson pour les adultes, ou pour les adolescents, variables selon les niveaux.

[AUTEURS: Boudou & Isern (1984), Braem (1977), Caré (1984), Grandet (1984), LeBel & Lemieux (1978/79), Orsaud (1984), Osman & Wellman (1978), Pinel (1982), Rocherieux (1984), Zarate (1984) et beaucoup d'autres].

4. CRITÈRES DE CHOIX DES CHANSONS

Cette question de choix est primordiale. Comme j'enseigne la langue parlée au Québec, je choisis presqu'exclusivement des chansons du répertoire québécois; c'est une approche privilégiée de la langue d'ici; on y retrouve tout, sur-le-champ, simultanément: l'accent, le rythme, la prononciation, les tournures et les mots typiquement d'ici.

4.1 Mais quel que soit le répertoire où il puise, l'enseignant doit tenir compte, dans les critères de choix de chansons, de différents *objectifs*.

4.1.1 D'abord, de l'objectif d'apprentissage des apprenants, à savoir quelle tâche, quelle performance ils doivent effectuer.

4.1.2 Ensuite, de l'objectif pédagogique qu'il s'est fixé pour telle et telle chanson en prenant soin de se limiter à un objectif pédagogique par chanson. En d'autres mots, quelle aide l'enseignant veut-il apporter aux apprenants dans leur processus d'apprentissage.

4.1.3 Puis, il lui faut tenir compte du type d'activité qui, par la chanson, permettra d'atteindre l'objectif déterminé.

4.1.4 Enfin, il lui faut penser aux mécanismes que ces activités déclencheront (perception, discrimination, identification, stockage, rappel). Cette quadruple démarche dans le choix des chansons peut permettre aux documents authentiques sonores que sont les chansons de devenir des outils solides et denses à tous les niveaux de l'acquisition de la L2-3 et de contribuer efficacement à la découverte et à l'acceptation d'une langue et d'une culture différentes.

Les critères de choix d'une chanson sont nombreux. Je les ai répartis en critères: 4.2 *non-linguistiques* (ou *pédagogiques*) et 4.3 *linguistiques*.

4.2.1 *L'air*: La mélodie doit être belle, harmonieuse et doit pouvoir attirer l'attention. L'air ne doit pas être compliqué; il doit être facile à apprendre, aidant en cela l'apprentissage des mots, sans ajouter aux difficultés existantes des apprenants L2. Si ce sont des enfants, leur voix ayant une portée vocale très limitée, il faudrait alors choisir des chansons en conséquence. Si on enseigne à des débutants, il est préférable de commencer avec des chansons lentes, ou un peu plus entraînantes, mais pas trop rapides. Une des clés du succès auprès des étudiants L2-3, c'est la variété des styles et des rythmes choisis. Mais un air qui donne le goût de chanter ou de fredonner est un atout. Cependant, on ne sélectionne pas nécessairement une chanson pour que tous la chantent en choeur; certaines chansons incitent moins à chanter et n'en sont pas moins très plaisantes à écouter et très intéressantes à travailler. D'autre part, à mon avis, ce serait une erreur de choisir des traductions de succès américains, par exemple, donc des airs connus des étudiants. Ceux-ci sont normalement attirés par la nouveauté et ce serait les décevoir et leur faire perdre leur attrait pour l'étrangeté, pour l'exotisme

de la langue et de la culture L2-3, que d'agir ainsi. Il faut aussi se méfier des chansons trop commerciales, qui ne passent pas l'épreuve du temps, et dont la lettre et le contenu sont souvent vides et insipides, contraires à l'esprit de la chanson française de qualité pour laquelle le texte est aussi important que la musique. En résumé, la mélodie doit pouvoir nous laisser une impression agréable, un beau souvenir, un goût de "revenez-y". Cependant, tout choix dans le domaine de l'esthétisme est subjectif; mais existent tout de même de grandes tendances de la mode pour nous guider, les gagnants de prix ("Félix", Grand prix de la chanson française, Prix Renaugat..., etc...).

Par exemple:

"Un trou dans les nuages" de Michel Rivard
"Un air d'été" de Pierre Bertrand
"L'encre de tes yeux" de Francis Cabrel
"Pour un instant" de Harmonium
"Ils s'aiment" de Daniel Lavoie
"Je voudrais voir New York" de Daniel Lavoie
"Chats sauvages" de Jean Milaire, par Marjolaine Morin (Marjo)
"Je voudrais voir la mer" de Michel Rivard

Ou des "classiques" qui ont survécu à l'épreuve du temps:

"Ne me quitte pas" de Jacques Brel
"Il suffirait de presque rien" par Serge Reggiani
"Gens du pays" par Gilles Vigneault
"Starmania" de Luc Plamondon et de Michel Berger

4.2.2 *Le niveau des étudiants:* Le niveau des étudiants détermine la longueur des chansons (2'-2'30" en moyenne) ou le nombre de couplets enseignés à la fois. Mais encore là, on ne peut que rarement couper des couplets, risquant de faire perdre de la cohérence à l'histoire racontée dans la chanson, augmentant ainsi les difficultés des apprenants. Il est cependant possible d'enseigner seulement le refrain. Il est bien plus difficile de trouver des chansons pour les débutants. La chanson étant un document oral authentique, elle n'est pas créée selon une progression linguistique, bien entendu. (Il existe quelques chansons "fabriquées", mais avec ce matériel, on risque de perdre l'intérêt des étudiants). C'est alors au professeur de faire preuve de discernement dans le choix de ses chansons. Et cette qualité de jugement, c'est l'expérience (avec ses succès et ses insuccès) et des connaissances approfondies en linguistique et en phonétique qui la lui confèrent.

Il n'y a pas de moment particulier où l'on peut introduire la chanson: on peut la travailler autant avec les débutants, qu'avec les intermédiaires ou les avancés, mais avec un choix différent et de façon différente, avec un focus différent. Comme il est difficile d'établir une "progression" avec les chansons, on doit tout de même essayer de trouver des chansons plus simples pour les débutants, dosant la proportion connu/inconnu. Pour eux, il est préférable d'avoir des chansons directes, c'est-à-dire qui disent tout de suite ce qu'elles veulent dire; donc, sans trop de poésie ni de références culturelles. Ainsi, il faut faire attention au degré de complexité dans le jeu des renvois qui dépasserait le niveau des étudiants; on doit éviter des chansons truffées de références socio-culturelles exigeant beaucoup d'explications trop avancées pour leur entendement. Ce, pour les étudiants débutants, s'entend. Pour les plus avancés, ce peut être, au contraire, très profitable. "Peut-on parler une langue sans être complice de sa culture?" (Ibrahim, 1977:35). Dans tous les cas, de toutes façons, il faut trouver des chansons claires et intelligibles où la prononciation est bonne et où la musique n'enterre pas la voix.

Exemples de chansons plus faciles:

"Chez vous, c'est chez nous" de Gilles Valiquette
"Perdus dans le même décor" de Jim Corcoran

"J'ai rencontré l'homme de ma vie" par Diane Dufresne, de François Cousineau
"Encore une fois" par Catherine Lara, de Luc Plamondon et S. Santa Maria

4.2.3 *L'actualité de la chanson:* Il est bon de choisir des chansons en prise directe avec les intérêts des étudiants, avec leurs préoccupations actuelles et les problèmes contemporains, des chansons qui touchent, qui ont un contenu à charge émotive et un rapport avec leur vécu, des chansons auxquelles ils peuvent s'identifier. Les chansons traditionnelles et folkloriques reçoivent souvent un accueil mitigé parce qu'elles ne correspondent pas au vécu des étudiants, étant dépassées dans leurs idées, et aussi parce qu'elles contiennent beaucoup de vocabulaire non réutilisable et qu'elles ne sont pas au goût des étudiants, surtout s'ils sont adolescents. Il est préférable que ce soit des chansons qui passent à la radio, pas nécessairement au "hit parade", mais dont les enregistrements circulent. Pour maintenir l'intérêt des étudiants et leur faire plaisir, il est mieux de choisir des chansons encore entendues, au Québec ou en France, donc qui ne sortent pas des archives. Les étudiants apprécient l'actualité de la musique et du thème de la chanson. Mais encore là, attention! À éviter, ou à présenter avec doigté, les chansons "politiques", même en apparence, légères comme "*Mon ami Fidel*" de Robert Charlebois, ou comme "*Ferdinando Marcos*" de Daniel Lavoie, qui pourraient déplaire souverainement aux fervents conservateurs ou anti-communistes. Ou bien encore, je pense aux chansons aux idées très libérales, qui pourraient choquer et être mal reçues de la part d'étudiants très puritains.

Exemples de chansons actuelles:
"Ils s'aiment" de Daniel Lavoie
"Ma blonde et les poissons" de Michel Rivard
"L'île" de Marie-Claire Séguin
"Café Rimbaud" de Michel Rivard
"Take care" de Sylvie Tremblay
"Mon ange" de Julien Clerc, Jean Roussel et Françoise Hardy, par Julien Clerc
"Un souvenir heureux" de V. Cosma et D. Thompson, par Diane Dufresne
"Je te suivrai" de F. Cabrel, chanté par Francis Cabrel ou Francine Raymond
"Gilberto" de Diane Tell
"Tu peux pas" de Claude Dubois
"Un soir de pluie" par Blues Trottoir, de C. Llomme et J. Davidocci

4.2.4 *Le goût des étudiants:* Le goût des étudiants, leur âge, leur attitude et leur bagage culturel devraient influencer la sélection du professeur. Celui-ci devrait aussi tenir compte des suggestions de ses étudiants, bien entendu, si ce sont des chansons valables aux plans linguistique et pédagogique. Ainsi, le professeur ne devrait pas choisir les chansons seulement à son goût; il est bon que les étudiants se reconnaissent dans les chansons choisies. L'enseignant devrait toujours penser à ses étudiants, leur demander ce qu'ils aiment écouter en L1, sonder leurs goûts au moyen d'une petite enquête. Celle-ci peut révéler une ignorance totale (ou presque) des chanteurs québécois ou francophones en général. Alors dans ce cas, c'est le professeur qui impose son choix, au début tout au moins. Mais, dans une classe hétérogène d'adultes de 18 à 70 ans, les goûts diffèrent. Le professeur varie alors sa sélection et choisit en fonction de la majorité. Et bien sûr, pour connaître le goût de ses étudiants, il lui faut dialoguer avec eux et prendre le temps de comprendre leurs aspirations. Immanquablement, son choix se fait aussi en fonction de ses goûts personnels, car il lui serait difficile de faire aimer une chanson qu'il déteste ou qui le laisse indifférent...

4.2.5 *La récurrence:* La chanson est le seul lieu où la récursivité ne soit pas source d'ennui. "Au contraire, le retour du mot ou de la construction, au lieu de les appauvrir, les revêt de magie et facilite la tâche de l'apprenant L2." (Ibrahim, 1977:34). La chanson que l'on veut travailler en classe a-t-elle des mots, des propositions, des vers ou un refrain qui reviennent à intervalle? Si oui, c'est un facteur facilitateur d'apprentissage (d'une structure en particulier par exemple, surtout pour les débutants). S'il y a un refrain ou quelques lignes répétées, où tous peuvent chanter en même temps, ou bien où la moitié de la classe donne la réplique à l'autre moitié, cela crée un sentiment de partage et d'esprit de groupe, le tout étant très positif au niveau de la participation.

Cependant, ce ne sont pas toutes les chansons qui sont destinées à être chantées; certaines servent plutôt à développer l'écoute, à exercer la compréhension orale ou à fournir un sujet de discussion, fait que j'ai mentionné au point 3. D'autres incitent plutôt à fredonner ou à siffler, (pourquoi pas?), ou à marquer le rythme, activités ayant aussi leur valeur dans l'enseignement d'une L2-3.

D'autre part, ce ne sont pas toutes les classes (et tous les individus) qui sentent le besoin de chanter (ou qui en ont la capacité, pourrait-on être appelé à penser...). Par contre, chanter ensemble, peut débloquer en L2-3 des étudiants inhibés et profiter à l'esprit de groupe.

Exemples:

"La rame" de Paul Piché
"Question de feeling" de Luc Plamondon et Richard Cocciante, chanté par Richard Cocciante & Fabienne Thibeault
"Gens du pays" (le refrain) de Gilles Vigneault
"Pour un instant" de Harmonium
"Maman est là" de Sylvain Lelièvre
"Encore une fois" par Catherine Lara, de Luc Plamondon et S. Santa Maria

4.3 *Critères linguistiques:*

4.3.1 *L'isorythmie:* c'est le respect du rythme musical et du rythme linguistique; et c'est la fidélité au rythme de la langue parlée.

4.3.1.1 C'est le critère le plus important à respecter lorsqu'on veut enseigner la langue parlée au moyen de la chanson; je m'y attarderai donc plus longuement. Qu'est-ce que l'isorythmie d'abord? C'est le mariage intime, c'est la synchronisation de l'accent de mot et de l'accent musical. C'est l'heureux amalgame des paroles et de la musique, au cours duquel l'accent musical s'accorde à l'accent rythmique des paroles. C'est l'oeuvre d'un musicien-parolier qui sait adapter sa musique aux paroles et non le contraire, sous peine de déformer l'accent de la langue. Il doit savoir adapter sa musique à la régularité rythmique du français, en l'occurrence. La musique doit conserver aux accents leur valeur respective. En français, l'accent tombe toujours sur la dernière syllabe d'un groupe d'idées ou groupe rythmique, ce qui contribue à une égalité rythmique, à une certaine monotonie (cf. le point 2.3). Il n'y a pas d'accent de mot comme en anglais ou en espagnol, fait qui entraîne les anglophones et les hispanophones à maltraiter l'accent du français. Il semble que, dû à ce phénomène, le français serait plus difficile à mettre en musique, de façon parfaite, que d'autres langues où existe l'accent de mot (anglais, espagnol, italien, allemand, etc.). Ainsi le démontre une recherche du Père Germain Lemieux, directeur du Centre franco-ontarien de folklore, de Sudbury, en Ontario, sur l'isorythmie de la chanson internationale et qui aboutit à cette conclusion: plus de 90% des chansons populaires étrangères (allemandes, anglaises, italiennes, espagnoles, flamandes, etc.) restent fidèles à l'isorythmie ou à cette adaptation de l'accent musical à l'accent poétique. Par exemple:

"My 'bonny lies 'over the 'ocean
My 'bonny lies 'over the 'sea...",

alors qu'à peine 20% des chansons françaises respectent le principe de l'isorythmie pourtant essentiel, si l'on veut bien comprendre le texte sans y déceler un double sens. Je fais allusion ici à ce procédé très simple de changer le sens d'un vers en en changeant le rythme. Par exemple:

"Montra le néant de l'argent" peut devenir:
"Montra le nez en de l'argent".

Certains chansonniers, particulièrement Georges Brassens qui accentue souvent à toutes les deux syllabes, recourent à ce changement de rythmique pour rendre vulgaire un texte en apparence tout à fait inoffensif. Bien des auteurs-compositeurs n'ont souvent d'autre souci que le nombre de pieds d'un vers, sans se préoccuper de son rythme. D'où l'importance que la chanson reflète le "[...] basic meter, pitch, dynamics or other phonological pattern" (Jolly, 1975:13), de la langue enseignée. J'insiste sur l'importance d'éviter que la langue de la chanson ne présente des accents non usuels, des coupures ou des hachures; les mots doivent être bien accentués respectant le rythme qui s'articule sur les accents. Et si l'on veut que les apprenants aient de bons échantillons du rythme de la langue parlée, on leur choisira de "bonnes" chansons. Ils pourront ainsi intégrer le bon rythme et possiblement le réutiliser correctement en discours libre.

Dans ce choix de "bonnes" chansons, "Seule peut intervenir la compétence phonétique de l'enseignant qui lui permettra de privilégier des modèles plus "pédagogiques" que d'autres, c'est-à-dire pouvant servir d'exemple, de support ou de complément à l'enseignement de la langue orale." (Calvet, Debyser & Kochmann, 1977:14). Ainsi, il ne faudrait pas choisir, si possible, des chansons où les vers et le rythme de la musique sont en opposition avec la syntaxe, donnant des ruptures anormales, par exemple après un "que", on ne coupe normalement pas en langue parlée. Je vous cite en exemple une chanson par ailleurs très belle:

Boule qui roule
de Daniel Lavoie

1. J'ai rencontré des yeux
   [ʒerɑ̃kɔ̃trede^{ɛ}zjé]
2. Dans un bar d'amoureux
   [dɑ̃zɛ̃bardamuré]
3. Des yeux parmi / tant d'autres m'ont / souri
   [dezjéparmi/tɑ̃dotrmɔ̃/suri]
4. J'avais besoin d'amour
   [ʒavɛbəzwɛ̃damur]
5. Je leur ai fait la cour
   [ʒəlœrefɛlakur]
6. Et ils se sont / fermés dans / mon lit
   [eilsesɔ̃/fɛrmedɑ̃/mɔ̃li]
7. Oui et tout ça, ça se passe
   [wietusasa^{ɑ}spɑ^{ɑ}s]
8. Quelque part dans l'espace
   [kɛlkepardɑ̃lɛspɑ^{ɑ}s]
9. Sur une boule / qui roule dans l'infini
   [syrynbul/kiruldɑ̃lɛ̃fini]

Ainsi, cette chanson de Daniel Lavoie semble facile à prime abord: elle est lente et courte, son vocabulaire est courant; d'autre part, sa musique est très belle, ce qui nous inciterait à la choisir. Mais, attention! Elle renferme des difficultés dues à des coupures inhabituelles (cf. les lignes 3 et 6) qui perturbent la compréhension auditive des apprenants L2-3. En quelque sorte, c'est un mauvais modèle de langue parlée que l'on devrait proscrire, malgré son apparente facilité.

Cependant, une chanson peut être isorythmique, l'accent musical épousant l'accent des mots, et se rapprocher plus du poème (expression de la langue écrite) que de la langue orale. Ainsi, tous les [ə] normalement caducs en langue orale y seraient prononcés. L'isorythmie a beau être respectée, cette chanson n'est toujours pas un bon modèle de la langue orale courante pour les apprenants L2-3, mais elle peut servir à montrer un niveau de langue soignée.

4.3.1.2 J'élargirais donc le sens d'isorythmie à la correspondance entre le rythme de la chanson et le rythme de la langue parlée, ce qui est fondamental si les buts de notre enseignement sont: 1) la perception et 2) la production de la langue parlée courante. Le critère d'isorythmie devient donc polysémique et plus restreignant à la fois: choisir des chansons où l'on respecte l'accent musical et l'accent des paroles et en plus, le rythme de la langue orale avec ses [ə] muets, ses enchaînements, ses liaisons, sa chute de la particule "ne" de la négation, etc...

Par exemple:

"La complainte de la serveuse automate"
de Luc Plamondon et Michel Berger, chantée par Fabienne Thibault:

"J'ai pas d∅man'dé à v∅nir au 'mond∅
[ʒəpɑdmɑ̃'deavniro'mɔ̃d] **(8 syllabes)**
J∅ voudrais seul∅'ment qu'on m∅ fich∅ la 'paix [...]"
[ʒvudrɛsœl'mɑ̃kɔ̃mɪʃla'pɛ] **(8 syllabes)**

Par exemple:

"Le drop-out"
de Sylvain Lelièvre

"Ça fait quinze 'ans que j∅ maga'sine
[safɛkɛ̃'zɑ̃keʒmaga'zɪn] **(8 syllabes)**
Au supermar'ché du sa'voir [...]
[osypɛrmar'ʃedysa'vwa^{a}r] **(8 syllabes)**
[...] J∅ sac∅ mon' camp, ma'man
[ʃakmɔ̃'kɑ̃ mɔ'mɑ̃] **(5 syllabes)**
Ton p∅tit 'gars s'en 'va [...]"
[tɔ̃ti'gasɑ̃'va] **(5 syllabes)**

Ce sont de bons exemples du respect de la langue parlée, des chansons qui ne sont pas de l'écrit oralisé. Et il n'y a pas profusion de telles chansons. Lelièvre et Plamondon sont deux excellents auteurs en regard de ce critère, entre autres.

Seraient donc à éviter, ou à utiliser judicieusement, si l'on veut donner aux étudiants des exemples réels du français tel qu'on le parle, les chansons "écrites" ou les poèmes mis en chansons, où reviennent systématiquement les [ə] caducs rendus toniques, surtout s'ils sont à la rime.

Par exemple:

"J'ai quitté mon île"
de Daniel Lavoie

J'ai quitté mon l'i̲...
[ʒəki'te/mɔ̃ni'li̲] **(6 syllabes)**
Je l'ai trouvée tranquil'le..."
[ʒəletru've/trɑ̃kɪ'li̲] **(7 syllabes)**

C'est une très belle chanson qu'on serait tenté(e) de prendre, mais avec ses [ə] muets rendus toniques à la rime aussi, elle risquerait de perturber les étudiants L2-3. Si ce [ə] normale-

ment muet est prononcé et même soutenu par une note plus longue, non seulement les apprenants non-francophones risquent-ils d'être perturbés, mais aussi ils risquent "d'entendre" d'autres sons qui changeraient complètement leur compréhension du message de la chanson.

Je vous en offre un exemple, tiré de copies d'étudiants de niveau très avancé, de la chanson "*La ligne droite*", de Georges Moustaki, au vers:

"[...] L'angoisse qui nous tient, l'angoisse qui nous guette"
[lãgwasə̲/kinutjɛ̃/lãgwasə̲/kinugɛt]

a été perçu comme ceci:
[lãgwasyptiletjɛ̃]
ou comme ceci:
[lãgwasøkinutjɛ̃]

Le vers suivant de la même chanson:
"Nos doutes répétés, nos angoisses secrètes"
[nodutə̲repete/nozãgwasə̲səkrɛt]

a été perçu comme ceci:
[nodutə̲repete/nozãgwasə̲səkrɛ̲]

Un autre exemple de ces [ə] toniques qui déroutent parfois les non-francophones et qui ajoutent à la difficulté du genre: la chanson "*Il suffirait de presque rien*", chantée par Serge Reggiani, fourmille de plusieurs de ces cas:

Exemple:
"Pour que je te dise je t'aime"
[purkəʒətədizəʒətɛmə̲]
Peut être perçu ainsi:
[purkəʒətədizə̲kə̲ʒətɛmɛ̲]

Ou ailleurs:
"Ne repasse par sa jeunesse"
[nərəpasəparsaʒœnɛsə̲]
[nə̲ᴱrəpasə̲ᴱparsaʒœnɛsə̲ᴱ]

D'où modification du sens, de la grammaire et de la graphie. Et il faut dire que ces exemples de sons erronés sont perçus par des apprenants de niveau avancé (B.F.L.S.) qui n'en sont pas à leurs premières armes en français oral. Ces faits signifient bien que ces [ə] rendus toniques sont vraiment déroutants pour une oreille non-francophone. Christine Frank (1973) m'appuie en ce sens: "[...] the melody is of minor importance and as such it should fit the words, not the other way round. I have seen examples where teachers take the words and lengthen and distort syllabes to fit a beautiful melody. This to my mind is one of the worst crimes as it completely destroys the language as it is spoken." (Frank, 1973:150).

Les chansons anciennes, les chansons enfantines et les comptines subissent souvent malheureusement ces transformations.

Par exemple:
"Ah! vous dirais-je maman
[avudirɛʒə̲ma'mã] **(7 syllabes)**
[...] Comme une grande personne" [...]
[kɔmynə̲grãdə̲pɛrsɔ'nə̲] **(8 syllabes)**

Où tous les [ə] muets, (sauf un) ressurgissent. C'est la même chose qui se passe pour:

"Au clair de la lune [...]
[oklɛrdəlalynə] (6 syllabes)
Prête-moi ta plume [...]"
[prɛtəmwatəplymə] (6 syllabes)

alors que si cette chanson respectait la langue parlée, ce serait:

[oklɛrd(ə)lalyn] (5 syllabes)
[prɛtmwataplym] (4 syllabes)

(Et qui serait une bonne chanson pour le [y], soit dit en passant).

C'est bien différent, surtout pour l'oreille d'un non-francophone. Dans ce cas, l'isorythmie n'est respectée que dans un sens, celui de l'amalgame accent musical et accent poétique, mais non dans le sens du respect de la langue parlée. Cette double égalité rythmique comme critère amenuise encore plus le répertoire des chansons françaises et québécoises. Mais heureusement qu'il y a eu une évolution dans la chanson depuis une quinzaine d'années; une évolution dans le sens d'un retour à l'oral, d'un rapprochement très net de la langue parlée. Et c'est le Québec qui le vit de façon la plus marquée, avec les auteurs-compositeurs tels Beau Dommage, Luc Plamondon, Robert Charlebois, Sylvain Lelièvre, etc.

Bien entendu, il ne faudrait pas commettre l'erreur d'être trop puristes. Comme on l'a vu, le choix de belles chansons isorythmiques étant tellement restreint, on ne peut se permettre de balayer du revers de la main des chansons où se glisserait un [ə] normalement muet, rendu tonique. On sait qu'en langue parlée, l'élision du [ə] est parfois facultative (ce qui introduit la question des niveaux de langue), et c'est souvent ce qui se produit dans les chansons.

Par exemple:

"Cartier"
de Robert Charlebois

"Cartier, Cartier, oh! Jacques Cartier..."
[kartje kartje oʒakə kartje] (9 syllabes)

alors qu'en langue ordinaire, ce serait:

[kartje kartje o ʒak:artje] (8 syllabes)

Pires sont les chansons de Brassens (très belles soit-dit en passant, mais apédagogiques) où souvent l'accentuation tombe toutes les deux syllabes et où les [ə] muets sont prononcés et même soutenus. Ceci n'est qu'un exemple extrême d'un français chanté (à éviter) qui ne ressemble que de loin au français parlé de la rue. Toutes ces considérations nous amènent à apprécier l'importance d'un choix isorythmique où se présenteraient le moins de risques pédagogiques possibles et où l'on éviterait les fautes de stratégie perceptive même pour les natifs (surtout les enfants), il faut dire, en raison de coupes mélodiques ou de coupes syllabiques non-orthodoxes.

C'est René Kochmann qui cite des exemples de transformations que nos oreilles d'enfants ont pu faire subir à certaines chansons: "[...] "Madame à sa tour monte" est devenu "Madame se tourmente" et "Luit le croissant d'or" est devenu "L'huile Croix s'endort". (Calvet, Debyser & Kochmann, 1977:14). Et Louis-Jean Calvet en explique clairement la cause: "Dans les deux cas justement, la structure syntaxique du vers "Madame à sa tour monte" et "Luit le croissant d'or" relèvent plus d'une recherche écrite que de l'oral. C'est-à-dire qu'il y a deux raisons pour que l'on se trompe dans le décodage". (Idem:14).

Comme on le voit, et on se rappelle sûrement nos propres erreurs de perception; pensons à: *"Malbrough s'en va-t-en guerre"*, à *"Marianne s'en va-t-au moulin"*, à *"Mon beau sapin"*, etc...; ce n'est pas seulement un problème d'étrangers; c'est effectivement un problème de rapports à une forme d'expression qui est différente de la langue parlée, et qui nous trouble.

Tout ce prélude pour justifier l'importance que j'accorde au choix de chansons qui sont isorythmiques dans les deux sens que je donne au terme. Ce critère est essentiel, selon moi si l'on travaille les éléments phonétiques de la chanson avec les étudiants, et il est souhaitable si l'on travaille les structures grammaticales, par exemple, ou dans un but de compréhension du français oral.

4.3.1.3 En regard de tous ces faits, une réflexion plus approfondie m'a mise sur la piste d'une *troisième hypothèse*: la musique (mélodie), le rythme et les mots, sont intimement liés dans une chanson; cette constatation faite, on peut facilement en déduire que la chanson (la "bonne" soit dit en passant) aide les apprenants L2-3 à répéter, à dire ou à chanter (de vive voix ou dans leur tête), en L2-3, parce que, poussés par le rythme, entraînés par la mélodie, encadrés par ces deux éléments, ils suivent beaucoup mieux et ne peuvent ainsi couper la chaîne parlée en des endroits inopportuns, c'est-à-dire au milieu d'un groupe rythmique; la chanson française les force à adopter le mode de la syllabation ouverte, prérequis aux liaisons, aux enchaînements, à la stabilité syllabique et à la pureté vocalique, (conséquence de la syllabation ouverte qui fait que le timbre de la voyelle est pur, c'est-à-dire non influencé par la consonne qui suit), tous phénomènes typiques du français oral.

"Le phénomène de syllabation ouverte entraîne une conséquence importante: si un mot se termine par une consonne et que le suivant commence par une voyelle, les deux mots s'unissent étroitement:

Exemple:
Il a une autre idée: i-la-u-nau-tri-dée.
[i l a y n o t r i ' d e]

Ce mécanisme s'appelle l'enchaînement. Il se produit systématiquement à l'intérieur d'un groupe de mots homogène. [...] L'enchaînement constitue une des grandes difficultés pour la compréhension auditive du français qui, contrairement à la plupart des langues, ne détache ni les mots ni les syllabes. [...]" (Léon, 1975:60-61).

D'autre part, "**La liaison** n'est qu'un cas particulier de l'enchaînement. La différence entre les deux phénomènes est surtout que la consonne de liaison ne se prononce qu'occasionnellement: Il y est (sans t) Il y est allé (avec t)" (Léon, 1975:60-61).

Il va sans dire que l'effet positif de la syllabation ouverte se répercute aussi sur l'enchaînement vocalique (union entre 2 voyelles, l'une en fin, l'autre en début de mot, à l'intérieur d'un même groupe rythmique).

Exemple:
Il a une autre idée: i-la-u-nau-tri-dée.
[i l a y n o t r i ' d e]

Donc, en chantant en français les apprenants devraient avoir la bonne intonation (en suivant la mélodie), le bon rythme (en suivant le tempo de la musique), de plus une tendance à l'anticipation vocalique, typique du français, (du fait de la mélodie et du rythme combinés), le respect des enchaînements et des liaisons, et une bonne production générale des sons. Alors, d'après moi, les contraintes de la chanson (rythme et mélodie) obligent les apprenants à suivre le discours chanté, et non seulement à le suivre, mais à pressentir et anticiper la tension et le rythme qui viennent, en respectant les coupures rythmiques de la chanson (qui correspondent à celles normales de la langue orale, si c'est une bonne chanson isorythmique). Ce qui me permet de présumer une amélioration nette

du rythme, de l'intonation et de la prononciation du français oral dans le discours spontané des apprenants. Le transfert des bonnes habitudes rythmiques acquises lors des séances de chanson se fait assurément.

4.3.2 *L'environnement phonétique favorable:*

Ce critère est de toute évidence nécessaire si l'enseignant veut travailler les sons d'une langue. Il doit choisir une chanson qui favorise la perception du/ou des sons à travailler. Concrètement, prenons le cas de la faute la plus fréquente chez l'anglophone et l'hispanophone, le [y], qui devient une sorte de [u], (le [y] n'existant pas dans leur langue).

Pour le faire percevoir de façon optimale, il faut trouver une chanson où le [y], voyelle fermée, aiguë et tendue, est placé dans un environnement consonantique favorable c'est-à-dire fermant, aigu et tendu. Le [y] devrait être entouré des consonnes constrictives (f , s , ʃ , v , z , ʒ , l , r , j , w , ɥ) dû à leur "action fermante" (Calbris, 1974:12 dans Lebel & Lemieux, 1978/79:19) et préférablement des consonnes [s], [t], [ʃ], [ʒ], [z] et [d] perçues comme des consonnes aiguës, et très tendues dans le cas de [s] et [t].

De plus, si, dans la chanson, le [y] est placé en intonation montante et est chanté avec un débit assez rapide, son caractère clair en ressortira davantage et sera mieux perçu. De surcroît, si le [y] est situé à la rime, c'est-à-dire, en position accentuée, donc ayant une durée plus longue, sa tension et son timbre clair en seront favorisés.

Il est très difficile de trouver des chansons répondant à ces critères d'environnement phonétique favorable. Tout de même, j'ai retenu un couplet de "*J'ai douze ans, maman*" chanté par Diane Dufresne, qui présente des [y] sous l'accent dans 3 cas et à la rime dans 2 cas sur 3, et dans un contexte consonantique favorable entouré de [l] qui favorisent la perception du caractère clair du [y] de façon peut-être un peu moins idéale qu'avec des [s] et des [t], mais tout de même efficacement. Et qui dit bonne perception, dit bonne reproduction dans la plupart des cas. Voici l'extrait concerné:

"Un film où on voyait
[œfɪlmuʒvwajɛ]
Comment co'pylent les libel'lyles
[kɔmãkɔ'pyl lɛlibɛ'lyl]
Oui... C'est quoi la vie
[wi...sekwalavi]
J'ai pas envie d'avoir d'enfants, maman
[ʒepɑ^{a}ãvidavwɑ^{a}rdãfãmɔmã]
Faut que je commence à prendre la pi'lyle - 'ule
[fokəʃkɔmãsaprãdlapi'lyl'yl]

J'ai aussi retenu quelques vers d'une chanson de Francis Cabrel, "*Dans le trafic*", où le [y] problématique des non-francophones se retrouve à la rime, 4 fois: 1- précédé dans un cas de [f] 2- dans l'autre de [l], toutes 2 consonnes favorables, mais suivies dans les deux cas de la consonne [m], cependant moins favorable; 3- en position finale, précédé de [r] et 4- précédé de [t], toutes deux consonnes fermantes spécialement [t] qui est, en plus, aiguë et tendue, offrant le contexte idéal pour la correction du [y]. Voici les 4 vers en question et leur transcription:

[...] "Et le café qui fume"
[elakafeki'fym] **(6 pieds)**
[...] "Et le moteur que j'allume"
[elamɔtærkəʒa'lym] **(7 pieds)**

[...] "Qui se passent dans mes rues"
[kisə'pɑ̃sdɑ̃me'ry] (7 pieds)
[...] "Qu'il faudra qu'ils s'habituent"
[kilfodrɑ̃kilsabi'ty] (7 pieds)

Autres suggestions:

"J'ai douze ans, maman" par Diane Dufresne: [y], [ɑ̃], et [ɛr]
"Conversation téléphonique" de Luc Plamondon par Fabienne Thibeault: [ur]
"Une star à sa façon" de Francis Cabrel: [ɔ̃]
"Une nuit sur son épaule" de Véronique Sanson: [i], [ɑ̃], [ə]
"Mon ange" de Julien Clerc: [ɑ̃]
"Chaleur humaine" par Fabienne Thibeault: [ɑ̃] et [ɛn]
"Un souvenir heureux" de V. Cosma et S. Santa Maria, par Diane Dufresne: [ɛ̃], [ɑ̃]
"Take care" de Sylvie Tremblay: [y]

etc.

4.3.3 *Le vocabulaire:* Comme c'est la langue naturelle que l'on recherche dans la chanson, un vocabulaire courant est un prérequis supplémentaire. Il faut se demander si le vocabulaire, les mots et les expressions idiomatiques de la chanson à étudier sont fréquents et utiles pour les étudiants L2-3. C'est une des raisons pour lesquelles on devrait s'éloigner des chansons folkloriques, remplies de vocabulaire rare ou non pratique. Je pense seulement à "*Cadet Rousselle*" avec ses "poutres ni chevrons" ou au "*Bon Roi Dagobert*" avec des mots comme "culotté", "paré", etc., qui ne sont pas utiles aux enfants, et pire, pas compris. Mais ce fait ne les empêche pas de les aimer. Cependant, pour des enfants non-francophones, ce serait ajouter aux difficultés qu'ils ont déjà. Pour eux, il faudrait plutôt puiser dans un répertoire plus moderne (Passe-Partout, Suzanne Pinel et autres).

Pour les adultes, ce sont les chansons actuelles qu'ils aiment le plus et qui leur sont le plus utiles. Prenons l'exemple de "*Conversation téléphonique*" de Luc Plamondon et François Cousineau créée pour Fabienne Thibeault, qui contient beaucoup de mots concernant le thème du téléphone; ou le "*Consomme, consomme*" de Robert Charlebois, qui recèle plein de termes sur la consommation, les achats, ou "*Mettez d'la ouate*" de Sylvain Lelièvre, très lié aux préoccupation et au vocabulaire des jeunes d'aujourd'hui. C'est plus terre-à-terre et plus pratique pour eux. Les chansons plus poétiques de Jacques Brel ou de Francis Cabrel, sont plutôt à réserver aux groupes plus avancés.

4.3.4 *La grammaire:* Le respect de la syntaxe du discours parlé est aussi important. Les mêmes réserves que pour le vocabulaire sont émises ici. Cherchons des chansons surtout dans le répertoire moderne et l'on évitera, en grande partie, ce problème qui peut donner lieu à de mauvaises interprétations de sens. En font foi les exemples donnés par René Kochmann (1977) en page 24, qui troublent la stratégie perceptive autant en L1 qu'en L2-3.

Donc, que l'ordre naturel des mots soit suivi, que les verbes viennent à leur place normale, soit après le substantif ou le pronom sujet:

Exemple:

"On s'appelle toujours
Pour se dire bonjour" de "Conversation téléphonique".

Et que les adjectifs soient placés où ils le sont normalement en langue orale, et non pas comme dans "*Il était une bergère*" avec ses "blancs moutons".

Une fois ce problème réglé, cherchons des chansons renfermant des points de grammaire utiles et accessibles au niveau des étudiants à qui nous enseignons. Maintenant, que ce soient des points de grammaire que l'on va voir ou que l'on vient de voir, les auteurs ne s'entendent pas là-dessus.

Exemples de chansons choisies pour un élément grammatical:

"J'ai d'la misère avec les femmes" de Robert Charlebois, pour l'opposition passé composé/imparfait de l'indicatif.

"J' te cherche" de Richard Séguin, pour ses pronoms personnels.

"Tu peux pas" de Claude Dubois, pour son impératif présent négatif, oral (sans "ne").

"Plein de tendresse" de Claude Dubois, pour son imparfait d'habitude.

"Je te suivrai" de Francis Cabrel, pour son futur simple et ses pronoms personnels.

"Si j'étais un homme" de Diane Tell, pour l'hypothèse irréelle du présent.

etc.

4.3.5 *Les actes de parole:* Il est possible et profitable aux étudiants de choisir une chanson selon un acte de parole qu'elle renferme et qu'on veut travailler.

Par exemple, par une chanson, on peut enseigner à faire taire quelqu'un selon différents niveaux de langue; ou, à se plaindre; ou, convaincre quelqu'un, le persuader en suivant une gradation; ou, à raconter, ou à inviter, à accepter ou à refuser, etc... Ce peut être un choix rentable et utile pour le déroulement d'un cours axé sur le communicatif et l'approche notionnelle-fonctionnelle.

Exemples:

"Faudrait" et "Peur de" interprétées par Pauline Julien

"Conversation téléphonique" de Luc Plamondon et François Cousineau, par Fabienne Thibeault

"Auto-stop" de Maxime LeForestier

"Tu peux pas" de Claude Dubois

etc.

4.4 Une fois nos chansons bien choisies, ce n'est pas tout! Il faut savoir comment les travailler en classe. Il est mieux d'avoir une attitude détendue et encourageante, ce qui aide les étudiants à avoir confiance en eux-mêmes, ce qui les incite à oser, ce qui leur permet d'utiliser leurs intuitions sans avoir peur de se tromper, ce qui favorise leur habileté à décoder la nouvelle langue.

Il est bon de varier les chanteurs et les styles de chansons. On recommande de ne travailler une chanson qu'avec un objectif (un seul élément linguistique) à atteindre et ce, pas trop longtemps, de peur d'ennuyer les étudiants, d'affadir ce moyen si pétillant, si invitant à prime abord.

[AUTEURS: Bott (1978), Boudreault & LeBel (1967), Calvet, Debyser & Kochmann (1977), Cass & Piske (1977), Chamberlain (1977), Champagne (1981), Fillere (1975), Frank (1973), Gadbois (1952), Graham (1978), Ibrahim (1977), Jolly (1975), LeBel (1980), Lebel & Deschamps (1980), Lemieux (1946, 1948, 1983), Léon (1975), Osman & Wellman (1978), Québec français (1982), Rees (1977), Trocmé (1982), Weiss (1977)].

5. ARGUMENTS THÉORIQUES ET DIDACTIQUES VALIDANT MES EXPÉRIENCES:

5.1 On ne perçoit que ce que l'on a appris à percevoir, c'est-à-dire que la perception auditive est sélective et fonction de l'expérience acquise par l'auditeur, de sa mémoire, de son attitude et de sa langue maternelle, donc de son crible phonologique, tel que l'a appélé Troubetzkoy. "Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "*crible phonologique*" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue. [...] On pourrait multiplier à volonté le nombre de ces exemples. Ils prouvent que ce que l'on appelle "l'accent étranger" ne dépend pas du fait que l'étranger en question ne peut pas prononcer un certain son, mais plutôt du fait qu'il n'apprécie pas correctement ce son. Et cette fausse appréciation des sons d'une langue étrangère est conditionnée par la différence existant entre la structure phonologique de la langue étrangère et celle de la langue maternelle du sujet parlant." (Troubetzkoy, 1964:54 et 56).

Alors, comme la voix ne reproduit que ce que l'oreille entend (et même cette règle émet une restriction: le sujet n'émet pas pour autant tout ce qu'il entend), il s'avère nécessaire de rééduquer l'audition des apprenants L2-3, qui ont, en fait, une oreille pathologique au contact des sons L2-3.

5.2 Une autre raison qui me pousse à développer l'écoute, c'est qu'en L1, la primauté est accordée au visuel, ce qui fait que les individus, face à l'apprentissage d'une L2-3 sont encore plus démunis, n'ayant pas entraîné à sa juste mesure cette fonction de leur organisme. De plus, "Si d'autre part, on sait que dans une classe, statistiquement, deux sixièmes (2/6) des élèves sont appelés élèves auditifs alors que quatre sixièmes (4/6) sont appelés visuels et que nous percevons en général 87% des stimuli par l'oeil contre 7% par l'oreille, il est clair que l'accès au sens d'un message sonore ne pourra se faire qu'accompagné d'une éducation au niveau physiologique et phonologique et que cette éducation devrait commencer par l'aspect le plus global du message: les structures rythmico-mélodiques." (Boyer & Rivera, 1979:61), soit les éléments prosodiques (intonation, rythme et accent).

Pour ce qui est des statistiques concernant les deux modes de perception des individus (visuelle ou auditive), l'auteure du "*Principe de Lafontaine*", Ghislaine Meunier-Tardif, inspirée de la théorie du Dr. Raymond Lafontaine, neurologue à l'Hôpital Ste-Justine de Montréal, soutient que la répartition des deux groupes dans la population est de moitié-moitié. Mais ceci ne contredit en rien la nécessité d'accentuer l'écoute en L2-3.

5.3 Et pourquoi développer l'écoute par la musique? Parce que, selon certains chercheurs, il y aurait *une corrélation entre talent musical et succès en L2-3*. C'est l'intuition de ce phénomène qui me pousse souvent à demander à un étudiant exceptionnel en phonétique (oreille parfaite, imitation parfaite, discrimination fine des sons, accent et rythme acquis très rapidement, intonation exacte du modèle, etc.) s'il/elle est musicien(ne) ou s'il/elle chante. La réponse est affirmative dans la très grande majorité des cas. Un certain nombre d'éducateurs ont essayé de faire des études formelles

pour démontrer la relation entre l'aptitude à la musique et l'apprentissage L2-3. Une de ces études, celle de Leutenegger, Mueller et Wershow (1964 et 1965) utilise le Seashore Test, "[...] tests for musical factors such as pitch, loudness, rhythm, time, timbre and tonal memory and the findings show a definite correlation between a student's rating in musical aptitude and his language learning ability." (Osman & Wellman, 1978:99).

Le professeur de L2-3 n'est pas professeur de musique, sauf exception, mais avec certaines connaissances et certaines techniques, il peut pallier partiellement ce manque. Il serait souhaitable que tous les étudiants bénéficient d'une éducation musicale (comme en Hongrie, où Belá Bartok et Zoltán Kódaly ont introduit l'éducation musicale quotidienne de base qui a amélioré le rendement scolaire générale de tous les étudiants). La Méthode Kódaly met l'accent sur le développement des habiletés de discrimination auditive et commence à un très jeune âge.

Il découlerait de cette éducation, que "[...] contrary to current practice, students possessing the least musical training are the very ones who would profit most from musical training as far as L3 achievement is concerned." (Blickenstaff (1963) dans Osman & Wellman, 1978:99). Renard abonde dans le même sens: "On peut, par exemple, aisément imaginer le profit pour la perception auditive, de dictées musicales régulières" (Renard, 1971:68, note 125). Ces faits justifient à eux seuls l'introduction discernée de la chanson bien choisie pour éduquer l'oreille de l'apprenant L2-3, pour affiner sa perception auditive et pour lui procurer un sens intuitif d'auto-découverte du rythme de la langue-cible, par la musique.

[AUTEURS: Blickenstaff (1963) dans Osman & Wellman (1978), Boyer & Rivera (1979), Decormeille (1974), Eterno (1961) dans Osman & Wellman (1978), Graham (1978), Lanchec (1976), Leutenegger, Mueller & Wershow (1965), McDonald (1975), Meunier-Tardif (1979), Osman & Wellman (1978), Renard (1971), Tomatis (1963), Trocmé (1982), Troubetskoy (1964)].

6. EXPÉRIENCES SELON UNE GRADATION

6.1 Tableau des expériences

	Expérience I	Expérience II	Expérience III	Expérience IV	Expérience V
But:	- Éveil à l'écoute. - Développer la discrimination auditive. - Affiner la perception.	- Sensibilisation au rythme du français oral.	- Sensibilisation au rythme du français oral.	- Sensibilisation au rythme. - Créativité phonétique et sémantique.	- Sensibilisation au rythme. - Approfondir des faits phonétiques liés au rythme.
Moyens:	- Écoute gradée: - bruits - pièces instrumentales. - Chansons.	- Paroles de deux chansons: - version instrumentale de l'une d'elles; - identifier et justifier le bon texte qui y correspond.	- Deux pièces instrumentales: - paroles de l'une d'elles; - faire correspondre la mélodie qui colle au texte et justifier.	- Trouver les mots à toutes les deux rimes; - support: nombre de syllabes prononcées.	- Analyse phonétique plus ou moins poussée: [ə] muets, accents, liaisons, enchaînements, groupes rythmiques etc...
Niveaux:	- De débutants à avancés.	- Intermédiaires et avancés.	- Intermédiaires et avancés.	- Débutants à avancés.	- Intermédiaires et avancés.

6.2 Expérience d'éveil à l'écoute I:

Pour éveiller l'oreille des étudiants, on devrait respecter une certaine gradation. 1. On peut se servir tout d'abord, d'enregistrements de bruits: bruits de pas, de vaisselle, de porte qui ouvre, de téléphone, etc... et leur faire discriminer les bruits qu'ils entendent. 2. Puis, on se sert de musiques, sans paroles, classiques ou d'un autre genre, pour leur faire découvrir les différents instruments qui jouent, leur faire discriminer l'instrument principal, qualifier la mélodie, découvrir le rythme, le tempo de la mélodie, etc.

Après avoir développé (ou essayé de développer) l'acuité auditive des étudiants et leur sens de la discrimination en travaillant des éléments extra-linguistiques, 3. on peut passer aux chansons proprement dites. Elles doivent être au départ très simples dans leur contenu linguistique et respecter le rythme de la langue parlée. Il est très difficile de trouver de telles chansons, les textes authentiques n'étant pas conçus dans un but de simplicité, pour les étrangers.

6.2.1 Pour résumer, voici le *plan* de cette gradation:

1. bruits
2. mélodies (pièces instrumentales)
3. chansons isorythmiques très simples (ou même des refrains seuls)
4. chansons isorythmiques de plus en plus complexes.

Ces exercices d'éveil à l'écoute peuvent évidemment se faire à tous les niveaux. Au niveau débutant, ce serait partir les étudiants de "la bonne oreille". Les deux premières phases de ces exercices pourraient même être faites au tout début d'un cours L2-3, avant même d'entendre des sons de la langue enseignée, ou parallèlement. Aux niveaux intermédiaire et avancé, si ces exercices n'ont jamais été faits, les étudiants en bénéficient tout autant, mais différemment.

Ces exercices ne devraient pas être des expériences ponctuelles, des moments isolés, dans l'enseignement d'une langue. Ils devraient faire partie de toute une approche où l'on met l'emphase sur le développement de l'audition (le décodage), préalable à un bon encodage. Une autre attitude de la part du professeur, qu'il serait excellent d'adopter pour améliorer l'écoute des apprenants est celle de la prise de conscience: "Faciliter la prise de conscience de l'apprenant en lui faisant découvrir ses propres attentes, ses exigences, et son attitude face à l'acte d'apprentissage." (Trocmé, 1982:51). Toute cette démarche peut aider grandement les apprenants en classe de L2-3.

6.2.2 J'ai choisi la chanson *"Chez nous, c'est chez vous"* de Gilles Valiquette, qui, premièrement par son thème, deuxièmement, par sa simplicité et sa brièveté, et troisièmement, par son "son" qui, par expérience, plaît aux anglophones, est idéale pour des étudiants non-francophones. Elle s'adresse autant à des débutants, si l'on travaille seulement le refrain, qu'à des intermédiaires avancés, si l'on en couvre la totalité.

Voici ma façon de travailler:

1. Première écoute, sans le texte.
2. Deuxième écoute, sans le texte.
3. Leur demander de qualifier la chanson, son rythme, la voix du chanteur, etc.
4. Leur demander quelle impression leur laisse la chanson; si elle leur fait penser à un groupe (anglophone) qu'ils connaissent déjà; et si oui, où se trouvent les ressemblances (son, style).
5. Leur faire découvrir les instruments et leur ordre d'entrée.
6. Leur demander quel effet produit cet ordre d'entrée.
7. Leur demander s'il y a d'autres voix que celle du chanteur.
8. Leur faire découvrir quand elles s'ajoutent et comment.
9. Leur demander quel effet elles produisent.
10. Leur faire discriminer les instruments des passages uniquement musicaux.
11. Leur faire déterminer le rythme, le tempo de la mélodie.
12. Leur demander leur appréciation de la finale (les voix, les instruments).
13. Leur faire découvrir l'accentuation.
14. Les faire se rendre compte des [ə] muets, des enchaînements, des liaisons.

15. **Leur expliquer le vocabulaire, s'il y a lieu, (certaines expressions idiomatiques n'étant pas faciles à comprendre), avec les paroles en main.**
16. **Faire porter leur attention sur tel ou tel son problématique selon leur L1; faire remarquer les nombreux [u] et [e] purs (non diphtongués) des rimes.**

6.2.3

Chez nous, c'est chez vous
de Gilles Valiquette

Chez vous, c'est comme chez nous
[ʃevu/sekɔm/ʃenu]
Il y a juste les meubles qui changent
[jaʒyst/lemœb/kiʃɑ̃ʒ]
On a nos couleurs préférées
[ɔ̃na/nokulœr/prefere]
Mon bout, c'est comme ton bout
[mɔ̃bu/sekɔm/tɔ̃bu]
Il y a personne qui perd au change
[japɛrsɔn/kipɛroʃɑ̃ʒ]
On a nos jouets préférés
[ɔ̃na/noʒuwɛ/prefere]

Refrain:
Chez nous, c'est chez vous
[ʃenu/seʃevu]
Chez vous, c'est chez nous aussi (bis)
[ʃevu/seʃenu/osi]
L'amour, c'est plus fort que tout
[lamur/seplyfɔrkətu]
Ça passe au travers les "craques"
[sapa^{a}sotravɛr/lekrak]
Ça cache du vent et du froid
[sakaʃ/dyvɑ̃adyfrwa]
Il y en a pour les fins, pour les fous
[jɑ̃na/purlefɛ̃/purlefu]
Il y en a où on regarde jamais
[jɑ̃na/uɔ̃rgard/ʒamɛ]
Je t'assure qu'il y en a un peu chez nous
[ʃtasyr/kjɑ̃naɛ̃pø/ʃenu]

6.3 Expérience sur le rythme II:

Cette expérience s'adresse surtout à des groupes intermédiaires avancés, c'est-à-dire, qui possèdent une certaine maîtrise du lexique et de la grammaire. Pour ce qui est de leur degré de compétence auditive, il est variable d'un individu à l'autre, les classes étant hétérogènes; mais ce fait n'importe pas vraiment, car cet exercice vise justement à développer leur perception auditive. Cette expérience est aussi adaptable à des groupes moins avancés, mais elle est moins profitable, étant donné le vocabulaire déficient des apprenants.

Pour cette expérience, dont le but est de sensibiliser les apprenants au rythme du français oral, j'ai utilisé les chansons suivantes: "*Je rêve à Rio*" de Robert Charlebois - instrumental et chanté - et "*Quelle belle vie*" de Gilles Rivard - chanté.

6.3.1 Voici quelle a été ma manière de procéder:

1. **J'ai distribué les paroles des deux chansons "*Je rêve à Rio*" et "*Quelle belle vie*" aux étudiants.**
2. **Je leur ai fait écouter la mélodie (la version instrumental) de "*Je rêve à Rio*".**
3. **Je leur ai demandé de qualifier la mélodie, de donner leurs impressions, ainsi que de percevoir les instruments joués, l'instrument principal, etc.**
4. **J'ai demandé aux étudiants de me dire quelles paroles allaient avec la musique entendue (une autre écoute est préférable) et quelles étaient les raisons de leur choix.**

   Les étudiants ont apporté les raisons suivantes pour justifier leur choix: "La longueur des mots", "Les mots correspondent à la musique", ou le contraire, "l'allure, la sonorité de la musique", "le nombre de syllabes", "le type de musique me fait penser à quelque chose d'hispanique, à des airs sud-américains, à des bandes dessinées anglophones, ayant comme personnages Pancho et Coco, deux Mexicains." "Le refrain revient, on le sent", "le rythme, le style samba nous le dit", "il y a plus de musique que de mots", "les mots ne collent pas", "ce n'est pas le style de Charlebois" (pour celle qui connaissait un peu le chanteur), "ce ne sont pas toutes les lignes qui vont", "les deux pourraient aller en ce qui concerne le nombre de pieds" (5 pieds - c'est une des raisons pour lesquelles j'ai choisi ces chansons) "pour le premier couplet ça va", ça ne marche plus rendu au refrain de "*Quelle belle vie*". Etc.

5. **À ceux qui le voulaient bien, j'ai demandé de chanter leur choix.**
6. **Puis nous sommes passés au vote (très animé!): dans les trois classes où j'ai fait cette expérience, les deux tiers (2/3) de la classe ont voté pour "*Je rêve à Rio*", soit le bon choix.**
7. **Puis je leur ai fait entendre "*Je rêve à Rio*" chanté par Charlebois. (Enthousiasme, réactions de surprise agréable à cause de l'interprétation de Charlebois si différente de la version instrumentale).**
8. **Puis nous avons analysé le début de la chanson "*Je rêve à Rio*" du point de vue du rythme: les [ə] muets, les enchaînements vocaliques et consonantiques, les liaisons.**
9. **Puis, je leur ai fait écouter l'autre chanson, "*Quelle belle vie*", qu'ils attendaient avec impatience. À ce moment, j'ai essayé de leur faire prendre conscience des phénomènes phonétiques qui font que ce ne peut être cette chanson qui colle à la mélodie écoutée en premier lieu, tout en faisant rejouer la chanson.**
10. **Finalement, je suis passée à la prise de pouls des étudiants, à leurs réactions face à l'expérience.**

6.3.2 Commentaires et réactions des étudiants face à cette expérience

Il m'apparaît intéressant et même fondamental, à ce point-ci, d'inclure les commentaires des étudiants sur cette expérience. La première remarque à ce sujet démontre bien la pertinence de cette prise de pouls, de ce "feedback": les réactions sont différentes et nuancées selon les niveaux et constituent un guide pour les prochaines expériences.

Au niveau intermédiaire avancé où j'ai fait cette expérience à deux reprises, avec deux groupes différents, les étudiants ont été emballés. Emballés par la nouveauté de l'expérience et emballés par ce qu'elle leur avait apporté, par ce dont elle leur avait fait prendre conscience. Ils ont déploré ne pas avoir eu un tel enseignement auparavant, plus tôt dans leur apprentissage du français L2-3. Ils ont aussi aimé l'expérience parce que, pendant son déroulement (une demi-heure environ), ils se sont sentis détendus et que grâce à cette disposition favorable et à la valeur de l'exercice, ils ont beaucoup appris: "On sent plus le rythme du français". "La musique nous force à dire les mots ensemble". "La mélodie nous empêche de couper où il ne faut pas". Ça nous a fait connaître un peu de la culture du Québec et de sa façon de parler". "On a appris des mots de vocabulaire courants". "On a

revu des verbes appris", "On a un peu amélioré notre oreille", "On comprend mieux quand il ne faut pas prononcer les [ə] muets, quand il faut faire des liaisons", etc.

Ils ont trouvé que "c'était un rêve après le subjonctif!". Ils m'ont aussi félicitée du choix des chansons, et m'en ont demandé la raison; ce qui a donné lieu à un petit cours sur le rythme français (et l'isorythmie). Ces étudiants ont apprécié l'exercice à sa juste valeur. D'après eux, l'exercice a servi à développer sensiblement leur oreille et à les aider à mieux saisir, intégrer et prononcer le rythme du français parlé. De plus, cette approche les a sensibilisés aux [ə] muets, aux liaisons, aux enchaînements; surtout aux [ə] muets qu'ils se sont sentis obligés de laisser tomber pour suivre le rythme de la musique. Les classes n'étant pas homogènes, certains n'ont été que sensibilisés à certains faits de la langue parlée et ont développé un peu leur compréhension auditive; d'autres, par contre, ont fait plus qu'une prise de conscience: ils ont pu, avec des efforts, transférer parfois dans leur discours oral, quelques-uns des éléments appris. Mais comme on le sait, l'apprentissage, l'intégration et la réutilisation ne se font pas en une fois. Les étudiants ont aussi beaucoup apprécié découvrir de nouvelles chansons québécoises à leur goût et bien différentes l'une de l'autre (ils ont été surpris et ont admiré le style de "*Quelle belle vie*" avec son saxophone bien marqué).

Les étudiants de niveau débutant (ayant suivi 150 heures de cours environ), quant à eux, n'ont pu profiter pleinement de l'exercice, obnubilés qu'ils étaient par la recherche du sens des mots nouveaux (malheureusement trop nombreux). Ainsi, déroutés par cette recherche constante du sens qui les obligeait à essayer de discriminer quelques mots dans cette chaîne de sons chantés, et absorbés par cet aspect sémantique et par mes explications sur le sens, ils n'ont pas tiré tous les avantages de cette expérience, sauf quelques étudiant(e)s plus avancé(e)s (les groupes n'étant jamais vraiment homogènes). Ils ont tout de même trouvé que c'était bon pour leur oreille et que cela les aidait à mieux comprendre la radio et d'autres chansons françaises.

6.3.3 Mes commentaires sur l'expérience:

Les commentaires de mes étudiants sont d'une grande utilité pour moi. Ils me montrent les limites de telles expériences et les réserves que je dois y apporter. Ils me permettent de constater, de vérifier mes impressions et de réajuster mon approche pour l'avenir. Ainsi, je n'utiliserai cette expérience qu'avec les groupes suffisamment avancés auxquels j'aurai préalablement fait vivre d'autres expériences (cf. expérience I) avec la chanson. Pour les groupes plus faibles, j'en resterai aux expériences aiguisant la perception auditive et de composition des mots à la rime, me servant de chansons plus faciles. Cependant, je n'exclus pas pour cette clientèle, tous les exercices à trous qui peuvent être faits pour des éléments grammaticaux. On voit bien, à ce point-ci, qu'il est plus difficile de travailler avec des textes authentiques avec des débutants. Ces documents doivent être utilisés avec beaucoup de discernement pour ne pas les décourager en les envahissant de mots nouveaux.

Éventuellement, cette expérience pourrait se faire dans des classes très avancées comme expérience choc et pour confirmer ce qu'ils savent déjà du rythme français.

D'une manière plus large, il convient de toujours respecter la mise en garde suivante: il faut faire attention de ne pas rendre les chansons insipides par trop d'exercices (ou par des exercices trop traditionnels), de ne pas tuer l'enthousiasme des étudiants envers ce médium par un excès de travaux, même si une même chanson peut fournir plusieurs types d'exercices.

Je recommande ainsi de n'exploiter une chanson que dans un seul but pédagogique, pas la grammaire et la phonétique à la fois, par exemple, même si une chanson semble parfaite à plusieurs points de vue. Une exception toutefois, quant à la profondeur de l'analyse d'une chanson (phonétique ou actancielle ou autre): les groupes très avancés (ceux du Baccalauréat "B.F.L.S." par exemple), sont prêts à approfondir un aspect de la chanson (par exemple un relevé exhaustif des liaisons, des enchaînements vocaliques, consonantiques, des [e] muets, des accents, des syllabes, des diérèses, des synérèses, avec des répétitions de ces phénomènes, avec "tapage" du rythme, etc.). Cependant, il faut

savoir s'arrêter (avec les groupes plus faibles, l'analyse phonétique d'un ou deux couplets et du refrain suffisent); il faut savoir sentir la fatigue, la baisse d'intérêt et de participation des étudiants.

Si je résume mes commentaires, ils n'en tiennent qu'à ces mots: avoir du jugement. En effet, doser les chansons, selon le niveau des étudiants, selon leurs goûts, leurs réactions, leurs besoins linguistiques et humains, et selon la longueur de l'intervention.

6.3.4 L'argument didactique en faveur de cette expérience:

On comprend clairement que le jeu auquel se prêtent les étudiants pendant cette expérience n'en est pas un de simple devinette. Car pour justifier leur choix, il leur faut chanter (ou fredonner) les deux textes que je leur ai donnés sur l'air choisi, ce qui les force à rechercher les élisions des [ə], (et à les faire effectivement plus facilement que dans un autre contexte, contraints par la musique et le rythme de la chanson), les liaisons, les enchaînements, bref les faits de la langue parlée (n'oublions pas que les chansons sont choisies premièrement en fonction du critère d'isorythmie). Ce peut être une façon de leur introduire le sujet ou de renforcer cette matière autrement, soit de façon intellectualisée, ou globalement, par la méthode verbo-tonale de l'audio-visuel. (Il est aussi possible de faire l'expérience en se limitant à un auteur-compositeur, bien entendu pour lequel existent plusieurs versions instrumentales, par exemple Gilles Vigneault, Robert Charlebois, Claude Gauthier, Luc Plamondon pour René Claude, Gilles Valiquette, Claude Dubois, Pierre Bertrand, Richard Cocciante).

Suivent les paroles et la transcription phonétique des chansons de l'Expérience II.

6.3.5

"Je rêve à Rio"
de Robert Charlebois

Je rêve à Rio
[ʒərɛvarijo]
Devant ma radio
[dəvɑ̃maradjo]
J'habite un petit studio
[ʒabitɛ̃ptitstydjo]
C'est pas chaud, chaud, chaud
[sepaʃoʃoʃo]
Je me baigne en photos
[ʒməbɛɲfoto]
Dans mes petits journaux.
[dɑ̃meptiʒurno]
Je vois des vedettes
[ʒəvwadevɛt]
Qui paient pas leurs dettes
[kipɛjpalærdɛt]
Se pousser du "fret"
[səpusedyfrɛt]
Avec la palette
[avɛklapalɛt]
Moi, je mange mon spaghette
[mwaʒmɑ̃ʒmɔ̃spagɛt]
J'ai le coeur en mille miettes
[ʒelkœrɑ̃mɪlmjɛt]
Gros comme Lise Payette.
[grokɔmilizpajɛt]

C'est pas pour moi
[sepapurmwa^{a}]
Tout ça, tout ça
[tusa^{a}tusa^{a}]
C'est pour les rois (refrain)
[sepurlerwa^{a}]
Là-bas, là-bas
[labalaba]
Je suis qu'un pauvre homme
[ʃuikɛ̃povrɔm]
Qui chôme, qui chôme
[kiʃomkiʃom]
Au royaume du calcium
[orwajomdykalsjɔm]
J'ai jamais été
[ʒeʒamɛte]
Plus loin que Mont Laurier
[plyiwɛ̃kmɔ̃lɔrje]
Je me promène à pied
[ʒməprɔmɛnapje]
Je me suis pas marié
[ʒməsuipamarje]
J'ai pas pu trouver
[ʒepapytruve]
Je suis abandonné par ma destinée.
[ʃuiabɑ̃dɔneparmadestine]

Mon meilleur ami
[mɔ̃mɛjœrami]
C'est le gars de l'épicerie
[selgɑdlepIsrI]
Ma bière, mes biscuits
[mabjɛrmebIskɥi]
J'ai tout à crédit
[ʒetutakredi]
Sauf le vendredi
[soflevɑ̃dredi]
C'est pas rose la vie
[sepɑrozlavi]
Paye ou on te saisit
[pɛjuʃtsezi]
Je pouvais plus payer
[ʃpuvɛpypɛje]
Ils sont venus chercher
[isɔ̃vnyʃɛrʃe]
Mon "set" combiné
[mɔ̃sɛtkɔ̃bine]
J'ai même pas braillé
[ʒeme:mpabra^{a}je]

Je peux encore rêver
[ʃpøɑ̃kɔr:ɛve]
Que je me fais griller
[kəʒmefɛgrije]
Sur une plage en papier
[synplaʒɑ̃papje]
Même abandonné par ma destinée
[mɛ:mabɑ̃dɔneparmadɛstine]
Je mourrai damné
[ʒemurɪedɑne]
Mais avant de creuser
[mɛavɑ̃tkrøze]
Ma tombe glacée
[matɔ̃beglase]
Je voudrais déplacer
[ʒvudrɛdeplase]
Mon soleil brisé, cassé
[mɔ̃sɔlɛjbrizeka^{a}se]
Oh! Non!... (refrain)
[onɔ̃...]
C'est pas pour moi Ipanema...
[sepapurmwa^{a}ipanema^{a}]

"Quelle belle vie"
de Gilles Rivard

Je vis, je dévie
[ʒavIʒədevi]
J'avance, je devance
[ʒavɑ̃sʒədevɑ̃s]
M'efface et me cache
[mɛfasemakaʃ]
Je chante et on danse
[ʒəʃɑ̃teɔ̃dɑ̃s]
Me maquille, me démaaque
[məmakIjmədəmask]
Un rêve m'envahit
[ɛ̃rɛvmɑ̃vai]
Quelle belle vie
[kɛlbɛl^{ə}vi]
Quand on y pense (refrain)
[kɑ̃tɔ̃nipɑ̃s]
Quand on la suit
[kɑ̃tɔ̃lasɥi]
Quelle belle vie
[kɛlbɛl^{ə}vi]
Quand on s'élance
[kɑ̃tɔ̃selɑ̃s]
Et qu'on la saisit
[ekɔ̃lasezi]
Quelle belle vie
[kɛlbɛl^{ə}vi]

Je prends et je donne
[ʒəprɑ̃eʒədɔn]
Je dis et je nie
[ʒədieʒəni]
J'accepte, puis j'oublie
[ʒaksɛptpyiʒubli]
Je chante et on rit
[ʒəʃɑ̃teɔ̃ri]
Je chasse l'ennui
[ʒəʃas^{ə}lɑ̃nɥi]
Un rêve m'envahit
[ɛ̃rɛvmɑ̃vai]
J'arrive, on m'attend
[ʒarIv ɔ̃matɑ̃]
Je pars, je suis méchant
[ʒəpar ʃɥimeʃɑ̃]
Je pleure, on me doute
[ʒəplœr ɔ̃mədut]
Je chante, on m'écoute
[ʒəʃɑ̃t ɔ̃məkut]
J'écoute et je doute
[ʒekuteʒədut]
Et ce rêve m'envahit
[esɛrɛvmɑ̃vai]

6.4 Expérience sur le rythme III:

Un autre type d'exercice destiné à sensibiliser les apprenants non-francophones au rythme français est le procédé inverse de l'expérience II. Il s'agit:

1. De faire écouter aux étudiants deux (2) versions instrumentales de deux pièces différentes. Pour cette expérience, j'ai choisi *"Cartier"* et *"The Frog Song"* qui existent toutes les deux en version instrumentale, qui sont du même auteur-compositeur-interprète (Robert Charlebois) et qui se ressemblent au niveau de la métrique. Le seul défaut, c'est que deux vers du refrain de *"The Frog Song"* sont en anglais, défaut qui peut devenir une qualité pour les groupes anglophones plus faibles.
2. De donner aux étudiants la copie des paroles d'une des deux chansons.
3. De leur demander laquelle des deux mélodies correspond aux paroles qu'ils ont sous les yeux.
4. De leur demander d'expliquer leur choix et de le chanter si possible.
5. De passer au vote et aux explications.
6. De leur faire entendre les versions chantées avec le texte en main; et de leur expliquer le vocabulaire incompris.
7. Et finalement, de demander leurs commentaires sur l'expérience.

En voici les textes:

6.4.1

"Cartier"
Paroles de Daniel Thibon
Musique de Robert Charlebois

Cartier! Cartier! Oh!
Jacques Cartier
[kartje/kartje/oʒakᵊkartje]
Si tu avais navigué à l'envers
de l'hiver (refrain)
[sitavenavige/alɑ̃verdəliver]
Cartier! Cartier! Si tu avais navigué
[kartje/kartje/sitavenavige]
Du côté de l'été
[dykotedəlete]
Aujourd'hui on aurait:
[oʒurdɥiɔ̃nɔrɛ:]
Toute la rue Sherbrooke
[tutᵊlaryʃɛrbryk]
Bordée de cocotiers
[bɔrdedekɔkɔtje]
Avec perchés dessus
[avɛkpɛrʃedesy]
Des tas de perroquets
[detɑdepɛrɔkɛ]
Et tout le Mont-Royal
[etutəmɔ̃rwajal]
Couvert de bananiers
[kuvɛrdəbananje]
Avec des petits singes
[avɛkdepətisɛ̃ʒ]
Qui se balanceraient
[kisəbalɑ̃sᵊrɛ]

Le long du Saint-Laurent
[ləlɔ̃dysɛ̃ləʀɑ̃]
On pourrait se baigner
[ɔ̃puʀɛsəbɛɲe]
Tout nus en plein hiver
[tunyɑ̃plɛniver]
Et se faire bronzer
[esɛfɛʀᵊbʀɔ̃ze]
Le pont Victoria
[ləpɔ̃viktɔʀjaᵊ]
Tout de lianes tressé
[tudəljanᵊtʀɛse]
On le traverserait
[ɔ̃lətʀavɛʀsɛʀɛ]
En portant des paquets
[ɑ̃pɔʀtɑ̃depakɛ]
Sur la tête en riant
[syʀlatɛtɑ̃ʀijɑ̃]
Et sans chaussures aux pieds
[esɑ̃ʃosyʀopje]
On jouerait du tam-tam et du yukelele
[ɔ̃ʒuʀɛdytamtamedyjukelele]
Et toute la rue Peel
[etutəlarypil]
Sentirait l'oranger
[sɑ̃tiʀɛlɔʀɑ̃ʒe]
La menthe, le jasmin
[lamɑ̃tləʒasmɛ̃]

45

Le lotus, l'orchidée
[ləlɔtysləʀkide]
Sur l'avenue des Pins
[syʀlavənydepɛ̃]
Des girafes étonnées
[deʒiʀafetɔne]
De voir des écureuil
[dəvwɑ^{a}ʀdezekyʀœj]
Leur passer sous le nes
[lœʀpasesulene]
De gros éléphants blancs
[dəgʀozelefɑ̃blɑ̃]
Sur la rue Deslauriers
[syʀlarydelɔʀje]
Et la Place Ville-Marie
[elaplasvɪlmaʀi]
En forme de minaret
[ɑ̃fɔʀmdəminaʀɛ]
Des tempêtes de sable
[detɑ̃pɛtdesɑb]
Tout chaud et tout doré
[tuʃotudɔʀe]
Sur lequel en janvier
[syʀlekɛlɑ̃ʒɑ̃vje]
Il ferait bon rêver
[ilfəʀɛtbɔ̃ʀeve]

Montréal à Dakar
[mɔ̃ʀealadakɑʀ]
Conakri ou Tanger
[kɔnakriutɑ̃ʒe]
Kyoto ou Kobé
[kiotoukɔbe]
Montréal ou Athènes
[mɔ̃ʀealuatɛn]
Freeman ou Lubambe
[fʀimanulubambe]
Montréal à Java
[mɔ̃ʀealaʒavɑ]
Bornéo Papeetee
[bɔʀneopapete]
Montréal à Phnom Penh
[mɔ̃ʀealapnɔmpɛn]
À Bangkok à Hué
[abankɔkaye]
Montréal à Hong Kong
[mɔ̃ʀealaɔ̃ŋkɔ̃ŋ]
Canberra ou Sydney
[kanbɛʀausidne]
Montréal à Dakar
[mɔ̃ʀealadakɑʀ]

"The Frog Song"

de Jean Chevrier
par Robert Charlebois

Ton beurre est dur
[tɔ̃bœʀed$_{z}$yʀ]
Puis tes toasts sont brûlées
[pitetos:ɔ̃bryle]
Ton lait est sûr
[tɔ̃lɛɛsyʀ]
Ton jaune d'oeuf est crevé
[tɔ̃ʒɔndœfekʀave]
Tu as plus d'eau chaude
[tɑydoʃod]
Pour te faire un café instantané
[puʀtfɛʀœ̃kafeʃtɑ̃tane]
You're a frog, I'm a frog (refrain)
[juʀəfʀɔgaIməfʀɔg]
Kiss me and I'll turn into a prince
[kIsmiɛndaltəʀnIntuəpʀIns]
Suddenly! donne-moi des "peanuts"
[sɔdənli^{e}dɔnmwa^{a}dəpinɔt]
Je m'en vais te chanter "Alouette"
[ʒmɑ̃vatʃɑ̃teəlwet]
Sans fausses notes
[sɑ̃fosnɔt]

Sept heures et quart
[sɛtœʀeka^{a}ʀ]
Tu embarques dans l'autobus
[tɑ̃bakdɑ̃lotɔbys]
Ton "sightseeing-tour" pour aller travailler
[tɔ̃saitsiiŋturpuralətravaje]
Un beau voyage en groupe organisé
[œ̃bovwajaʒɑ̃gʀupɔʀganize]
Comme tous les matins
[kɔmtuematɛ̃]
Ton "boss" est dur
[tɔ̃bɔsed$_{z}$yʀ]
L'hiver, il va se promener
[ilvɛʀ ilvasprɔmne]
Sur la Côte d'Azur
[sakotdazyʀ]
Pendant qu'il te fait chômer
[pɑdɑkiltfɛʃome]
Puis le reste du temps
[pilʀɛsd$_{z}$ytɑ̃]
Il te fait trop travailler
[iltfɛtrotravaje]

Toé tu te plains pas
[twetytplɛ̃pa]
Ta femme fait dure
[tafamfɛd$_z$yr]
Toi on te traite de nono
[twaɔ̃t:ɛtdənono]
Ton petit dernier
[tɔ̃ptidɛrnje]

A la guedille au nes
[alagɛdɪjone]
Tu es peut-être pas beau
[teptɛtpɑbo]
Mais je te trouve bien élevé
[meʃtətruvbɛ̃nelve]
Puis tu chiâles pas...
[pit$_s$yʃjɑlpa]

6.5 Expérience sur le rythme IV:

Pour cette expérience, il s'agit de choisir des chansons isorythmiques, d'en faire l'analyse et de biffer les mots à toutes les deux rimes, laissant une rime sur deux comme indice aux étudiants. Il est aussi possible de retrancher tous les mots à la rime, (cf. "Un souvenir heureux"), donnant le son de la finale et le nombre de syllabes du mot comme indices. Si j'avais un support technique assez sophistiqué, j'intégrerais à l'enregistrement un "bip" sonore équivalant à une syllabe; ce serait plus pratique et plus professionnel. Tout ceci devient un jeu de devinette et un exercice de créativité collective. Voici ma manière de procéder:

1. Je fais écouter la chanson aux étudiants sans le texte. J'ai déjà fait cette expérience avec "*Le Blues du Businessman*" ("Starmania") de Luc Plamondon, chanté par Claude Dubois, avec "*Un air d'été*" de Pierre Bertrand avec "*Le drop-out*" de Sylvain Lelièvre, et dernièrement avec "*Un souvenir heureux*" par Diane Dufresne.
2. Je leur distribue la feuille des paroles avec les blancs à la rime.
3. Je leur fais jouer la chanson vers par vers, arrêtant l'appareil juste avent le mot effacé. Je leur demande de deviner ou d'inventer un mot qui peut convenir: a) par son sens, b) par son rythme, son nombre de syllabes prononcées, c) par sa rime, sa sonorité. Pour les groupes plus faibles, il est possible d'ajouter à la fin, la liste des termes retranchés, en désordre bien entendu.
4. J'écris au tableau les différentes possibilités acceptables. À ce moment, je peux aider les groupes les plus faibles, dans les endroits les plus difficiles, en leur donnant des indices supplémentaires, des synonymes, par exemple.
5. Puis, je leur fais écouter la version "officielle" du vers qu'ils attendent avec impatience.
6. Je leur fais ensuite répéter en chantant ou en parlant. Puis, on passe au vers suivant, ainsi de suite.
7. Finalement, on passe à une écoute ininterrompue. Et bien sûr, au fur et à mesure, quelques explications de vocabulaire s'imposent. C'est un exercice excellent et très agréable. Il crée une ambiance de participation et de suspense; il lie plaisir et travail. Il habitue les étudiants à prononcer en respectant la syllabation ouverte du français. De plus, cet exercice oblige les non-francophones à laisser tomber les [ə] muets quand il le faut dans un cadre de contrainte adjuvante. D'où l'importance du choix de chansons isorythmiques dans tous les sens du terme.

Suivent les paroles des chansons de l'Expérience IV:

6.5.1

"Le blues du businessman"
de Luc Plamondon et Michel Berger ("Starmania")
par Claude Dubois

J'ai du succès dans mes affaires
[ʒedysyksɛdɑ̃mezafɛr]
J'ai du succès dans mes amours
[ʒedysyksɛdɑ̃mezamur]

Je change souvent _____ **(3 syllabes)**
[ʒəʃɑ̃ʒsuvɑ̃]
J'ai mon bureau en haut d'une _____ **(1 syllabe)**
[ʒemɔ̃byʀoɑ̃odyn]
D'où je vois la ville à l'envers
[duʒəvwaᵃlavilalɑ̃vɛʀ]
D'où je contrôle mon _____ **(3 syllabes)**
[duʒəkɔ̃tʀolmɔ̃]
Je passe la moitié de ma vie en l'air
[ʃpaslamwatjedmavilɑ̃lɛʀ]
Entre New York et Singapour
[ɑ̃tʀənjujɔʀkesɛ̃gapuʀ]
Je voyage toujours en _____ **(2 syllabes)**
[ʒəvwajaʒtuʒuʀɑ̃]
J'ai ma résidence _____ **(3 syllabes)**
[ʒemaʀezidɑ̃s]
Dans tous les Hiltons de la _____ **(1 syllabe)**
[dɑ̃tuleIltɔndəla]
Je peux pas supporter la _____ **(2 syllabes)**
[ʃpøpasypɔʀtela]
Au moins es-tu heureux?
[omwɛ̃ᵉtyøʀø]
Je suis pas heureux, mais j'en ai l'air
[ʃsɥipaøʀømeʒɑ̃neIɛʀ]
J'ai perdu le sens de l'humour
[ʒepɛʀdᶻyIesɑ̃sdəlymuʀ]
Depuis que j'ai le sens des _____ **(2 syllabes)**
[depɥigʒeIɑ̃sde]
J'ai réussi et j'en suis _____ **(1 syllabe)**
[ʒeʀeysieʒɑ̃sɥi]
Au fond je n'ai qu'un seul regret
[ofɔ̃ʒənekɛ̃sœIʀəgʀɛ]
Je fais pas ce que j'aurais voulu _____ **(1 syllabe)**
[ʃfepaskeʒɔʀevuly]
Qu'est-ce que tu veux, mon vieux!
[kɛskətyvømɔ̃vjø]
Dans la vie on fait ce qu'on _____ **(1 syllabe)**
[dɑ̃laviɔ̃fɛsəkɔ̃]
Pas ce qu'on _____ **(1 syllabe)**
[paᵃsəkɔ̃]
J'aurais voulu être un artiste
[ʒɔʀevulyɛtʀɛ̃nartist]
Pour pouvoir faire mon numéro
[puʀpuvwaʀfɛʀmɔ̃nymeʀo]
Quand l'avion se pose sur la _____ **(1 syllabe)**
[kɑ̃lavjɔ̃sepozsyʀla]
À Rotterdam ou à _____ **(2 syllabes)**
[aʀɔtɛʀdamua]
J'aurais voulu être un chanteur
[ʒɔʀevulyɛtʀəʃɑ̃tœʀ]
Pour pouvoir crier qui je suis
[puʀpuvwaᵃʀkʀijekiʒəsɥi]
J'aurais voulu être un _____ **(2 syllabes)**
[ʒɔʀevulyɛtʀɛ̃]
Pour pouvoir inventer ma _____ **(1 syllabe)**
[puʀpuvwaᵃʀɛ̃vɑ̃tema]

48

J'aurais voulu être un acteur
[ʒɔʀevulyɛtʀɑ̃naktœʀ]
Pour tous les jours changer de peau
[purtuleʒurʃɑ̃ʒedepo]
Et pour pouvoir me trouver _____ **(1 syllabe)**
[epurpuvwɑ̃ʀmətruve]
Sur un grand écran en _____ **(2 syllabes) (bis)**
[syʀɑ̃gʀɑ̃tekʀɑ̃]
J'aurais voulu être un artiste
[ʒɔʀevulyɛtʀɑ̃naʀtist]
Pour avoir le monde à refaire
[puʀavwɑ̃ʀlœmɔ̃daʀəfɛʀ]
Pour pouvoir être un _____ **(3 syllabes)**
[purpuvwɑ̃ʀetʀɑ̃]
Et vivre comme un _____ **(3 syllabes) (bis)**
[evivʀəkɔmɑ̃]
J'aurais voulu être un artiste, hum! hum!
[ʒɔʀevulyɛtʀɑ̃naʀtist,aa]
Pour pouvoir dire pourquoi _____ **(2 syllabes)**
[purpuvwɑ̃ʀdiʀpuʀkwɑ̃]

Mots retranchés: **piste - peut - misère - j'existe - beau - auteur - affaires - première - tour- Rio - veut - vie - couleurs - fier - secondaire - millionnaire - terre - anarchiste - univers - de secrétaire - faire.**

[pist] - [pø] - [mizɛʀ] - [ʒɛgzist] - [bo] - [otœʀ]-[(z)afɛʀ]- [pʀəmjɛʀ] - [tuʀ] - [ʀijo] - [vø] - [vi] - [kulœʀ] - [fjɛʀ] - [səgɔ̃dɛʀ] - [miljɔnɛʀ] - [tɛʀ] -[(n)anarʃist]-[(n)yniveʀ]- [tsəkʀetɛʀ] - [fɛʀ].

<u>"Un air d'été"</u>
de Pierre Bertrand

Abandonné ma cage
[abɑ̃dɔnemakaʒ]
Attiré par la _____ **(1 syllabe)**
[atireparla]
J'ai roulé jusqu'ici
[ʒeruleʒyskisi]
Sous un ciel sans _____ **(2 syllabes)**
[suzɛ̃sjɛlsɑ̃]
J'ai le coeur en _____ **(2 syllabes)**
[ʒelakɛʀɑ̃]
J'ai envie de ma _____ **(1 syllabe)**
[ʒeɑ̃vidəma]
Je ressassais des idées sombres
[ʒəʀəsasɛdezidesɔ̃bʀ]
Du côté du mur à _____ **(1½ syllabes)**
[dykotedymyʀa]
Tout a changé
[tutɑ̃ʃɑ̃ʒe]

Plus rien n'est pareil
[plyrjɛ̃neparɛj]
J'ai sauté du côté du _____ **(2 syllabes)**
[ʒesotedykotedy]

Un air d'été, tout léger, tout léger, tout léger
[ɑ̃nɛrdetetuleʒetuleʒetuleʒe]
Comme une fleur en plein coeur de l'hiver **(refrain)**
[kɔmynflœrɑ̃plɛ̃kœrdeliver]
M'a rendu cette envie de _____ **(2 syllabes)**
[ma^{a}rɑ̃dʒysetɑ̃vide]
Un air d'été, tout léger, tout léger, tout _____ **(2 syllabes)**
[ɑ̃nɛrdetetuleʒetuleʒetu]
(bis) **Comme une bouteille retrouvée dans la** _____ **(1 syllabe)**
[kɔmynbutɛjrətruvedɑ̃la]
M'a rendu le courage _____ **(2 syllabes)**
[marɑ̃dylakuraʒ]
Prière de ne pas _____ _____ **(3 syllabes)**
[prijɛrdənepa]
Je suis en _____ **(2 syllabes)** **(musique)**
[ʒesɥizɑ̃]
Je suis bien dans ma peau
[ʃɥibjɛ̃dɑ̃mapo]
Heureux à _____ **(2 syllabes**
[ørø]
Je m'endormais dans mon coin
[ʒmɑ̃dɔrmɛdɑ̃mɔ̃kwɛ̃]
Je ne rêvais plus à _____ **(1 syllabe)**
[ʒənrɛvɛplyza]
Mon chien se mourait d'ennui
[mɔ̃ʃjɛ̃smurɛdɑ̃nɥi]
Je me traînais les pieds
[ʒmətrɛnɛlepje]
En retard à _____ **(2 syllabes)**
[ɑ̃rta^{a}ra]
J'éprouvais mes _____ **(2 syllabes)**
[ʒepruvɛme]
Depuis je ne parle plus, je chante
[depɥiʒənparləplyʒəʃɑ̃te]
Je ne marche plus, je danse
[ʒənmarʃəplyʒədɑ̃s^{ə}]
Tout a changé, plus rien n'est pareil
[tutaʃɑ̃ʒeplyrjɛ̃neparɛj]
J'ai sauté du côté du _____ **(2 syllabes)**
[ʒesotedukotedy]

Refrain
(bis) **Prière de ne pas** _____ **(3 syllabes)**
[prijɛrdənepa]
Je suis en _____ **(2 syllabes)**
[ʒesɥizɑ̃]

Mots retranchés: nouveau - soleil - l'arrivée - plage - soleil - déranger - d'aimer - amis - rien-vacances - déranger - l'ombre - vie - voyage - valser - nuages - mer - léger.

[nuvo] - [solɛj] - [larive] - [plaz] - [solɛj] - [derãʒe] - [deme] -[(z)aml]-[rjɛ̃] -[vakãs]- [derãʒe] - [lɔmbre] - [vi] - [vwajaʒ] - [valse] - [nyaʒ] - [mɛr] -[leʒe].

"La drop-out"

de Sylvain Lelièvre

Ça fait quinze ans que je magasine
[safɛkɛ̃zãkeʒmagazIn]
Au supermarché du savoir
[osypɛrmarʃedysavwa^{a}r]
Ici l'école c'est pas _____ **(2 syllabes)**
[isilekɔlsepa]
Je suis pas payé pour le _____ **(2 syllabes)**
[ʃuipapɛjepurle]
J'aurai mon diplôme en chômage
[ʒɔremɔ̃diplomãʃomaʒ]
À la fin de la prochaine session
[alafɛ̃dlaprɔʃɛnsɛsjɔ̃]
Je peux déjà décoder _____ **(2 syllabes)**
[ʃpødeʒadekɔde]
Quand je regarde la _____ **(4 syllabes)**
[kãʒərgardla]
Je sacre mon camp, maman **(refrain)**
[ʃsakmɔ̃kãmɔmã]
Ton petit gars s'en va
[tɔ̃tigasãva]
J'ai fait des maths, puis du "basket"
[ʒefɛdematpid$_{z}$ybasket]
J'ai lu Astérix et Platon
[ʒelyasterikseplatɔ̃]
J'ai dessiné dans les _____ **(2 syllabes)**
[ʒedɛsinecãle]
Deux ou trois graffiti _____ **(2 syllabes)**
[døzutrwagrafit$_{s}$i]
J'ai connu des gas volatiles
[ʒekɔnydegazvɔlat$_{s}$Il]
Qui tuent sans traces et sans odeurs
[kit$_{s}$ysãtrasesãzodœr]
J'ai même appris des choses _____ **(2 syllabes)**
[ʒeme:mapridefoz]
Comme "fucker" les _____ **(4 syllabes)**
[kɔmfɔkele]
Je veux dire merci à mes vieux maîtres
[ʒvød$_{z}$irmɛrsiamɛvjøme:tr]
Merci pour la révolution
[mɛrsipurlarevɔlysjɔ̃]
Un peu "tranquille", il faut _____ **(2 syllabes)**
[œpøtrãkIlilfo]
Pour ceux qui paient pas _____ **(3 syllabes)**
[pursøkipɛjpa]
Merci pour les cours de musique
[mɛrsipurlekurdəmysIk]

Et bravo pour l'égalité
[ebravopurlegalite]
Ce qu'on fume à l'école _____ **(2 syllabes)**
[səkɔ̃fymalekɔl]
On le "sniffe" à l'école _____ **(2 syllabes)**
[ɔ̃lesnifalekɔl]
Il y a pas de couplet contre le système
[japatkuplɛkɔ̃tlesIstɛm]
Je suis déjà tout récupéré
[ʃɥidəʒatutrekypere]
On a chacun ses petits _____ **(2 syllabes)**
[ɔ̃naʃakɛ̃septi]
Le mien, c'est d'être _____ **(3 syllabes)**
[ləmjɛ̃sɛdɛ:t]
Tant pis pour l'honneur de la famille
[tɑ̃pipurlɔnœrdlafamIj]
Je décroche avant d'être en maudit
[ʒdekrɔʃavɑ̃dɛ:trɑ̃mod$_z$I]
Ça fait quinze ans qu'on me _____ **(2 syllabes)**
[safɛkɛ̃zɑ̃kɔ̃mə]
Je pars ailleurs voir si j'y _____ **(1 syllabe)**
[ʃparajœrvwa^{a}rsiʒi]

Mots retranchés: écoeuré - publique - toilettes - ordinateurs - l'image - l'usine - l'addition-problèmes - suis - utiles - gaspille - l'admettre - privée - cochons - savoir-télévision.

[ekœre]-[pyblIk] - [twalɛt] -[(z)ɔrdinatœr]-[limaʒ] - [lyzIn] -[lad$_z$Isjɔ̃]-[prɔblɛm]- [sɥi] -[(z)ytIl]-[gaspIj] - [ladmɛtr] - [prive] - [kɔʃɔ̃] - [savwa^{a}r] - [televizjɔ̃].

"Un souvenir heureux"
de V. Cosma et D. Thompson
par Diane Dufresne

Refrain (bis)
Un souvenir heureux est plus vrai
bien souvent que le _____ **(2 syllabes)**
[œ̃suvənirørøzɛplyvrɛbjɛ̃suvɑ̃kələ]
Plus vrai que tous les mots du fond du _____ **(1 syllabe)** } son: [œr]
[plyvrɛkətulemodyfɔ̃dy]
L'oubli est un affreux _____ **(2 syllabes)**
[lubliɛtɑ̃nafrø]

Un souvenir heureux comme une fleur
a besoin de _____ **(2 syllabes)**
[œ̃suvənirørkɔmynəflœrəbəzwɛ̃də]
Il faut l'entretenir comme une _____ **(2 syllabes)** } son: [ɛj]
[ilfolɑ̃trətənirkɔmyn]
Garder sa mémoire en _____ **(2 syllabes)**
[gardəsamemwarɑ̃]

Pourquoi m'as tu laissée à mon _____ **(2 syllabes)**
[purkwa^{a}matylɛseamɔ̃]
Jouant d'un coup de dé nos deux _____ **(2 syllabes)** } **son: [ɛ̃]**
[ʒuwɑ̃dɑ̃kudədenodø]
Coupant le fil avant la _____ **(1 syllabe)**
[kupɑ̃ləfilavɑ̃la]

Dans un tiroir secret
[dɑ̃zɛ̃tirwa^{a}rsəkrɛ]
J'ai cru trouver la clé que je _____ **(2 syllabes)**
[ʒekrytruvelaklekəʒə] **son: [ɛ]**
Papier photo, bout d'amour effacé
[papjefotobudəmurɛfase]
Mais c'était toi qui me _____ **(2 syllabes)**
[mɛsətɛtwakime]

Refrain

Pour toi, j'ai toujours eu mes dix-huit _____ **(1 syllabe)**
[purtwaʒətuʒurymedizɥit]
Nous nous aimions comme deux _____ **(4 syllabes)** } **son: [ɑ̃]**
[nunuzɛmjɔ̃kɔmdø]
Nos mains tendues vers le _____ **(2 syllabes)**
[nomɛ̃tɑ̃dyverlə]

Musique

Pour moi, tu changeais le noir en _____ **(2 syllabes)**
[purmwa^{a}tyʃɑ̃ʒɛlənwa^{a}rɑ̃]
Nous lisions des poèmes d'Apollinaire **son: [ɛr]**
[nulizjɔ̃depɔɛmdapɔlinɛr]
Ma vie passait comme un _____ **(2 syllabes)**
[mavipasɛkɔmɛ̃]

Refrain

Mots retranchés: bonheur - coeur - voleur - soleil - abeille - éveil - chagrin - destins - fin-cherchais - manquais - ans - adolescents - enfants - présent - lumière - éclair.

[bɔnœr] - [kœr] - [vɔlœr] - [sɔlɛj] - [abɛj] - [(n)evɛj] - [ʃagrɛ̃]-[destɛ̃]- [fɛ̃] - [ʃɛrʃɛ] - [mɑ̃kɛ] - [ɑ̃] - [(z)adɔlɛsɑ̃] - [(z)ɑ̃fɑ̃] - [prezɑ̃] - [lymjɛr] - [(n)eklɛr].

6.6 Expérience sur le rythme V:

Cette expérience consiste en une analyse phonétique d'une chanson, ce qui implique un repérage collectif ou individuel, en classe ou au laboratoire, des [ə] muets, des liaisons, des enchaînements vocaliques et consonantiques, des diérèses, des synérèses, des hiatus, des accents, des groupes rythmiques, etc... Pour cette expérience, j'ai choisi de travailler "*Conversation téléphonique*" de Luc Plamondon et François Cousineau (par Fabienne Thibeault), mais j'aurais pu aussi prendre "*Le Drop-out*" de Sylvain Lelièvre ou "*Montréal*" de Beau Dommage, ou "*De cinq à sept*" de Luc Plamondon (par Diane Dufresne), ou d'autres chansons québécoises et françaises que je mentionnerai au point 7. Le même critère prime dans tous les cas: le respect de la langue parlée.

La démarche pédagogique consiste en ce qui suit: ensemble, on écoute la chanson, le texte sous les yeux (pour les groupes plus avancés, il serait possible de procéder à un exercice de compréhension auditive collectif ou individuel (sans le texte) au laboratoire, ou en classe). Ensemble, les étudiants tentent de repérer et d'indiquer sur leur feuille, les [ə] muets, les liaisons, les enchaînements vocaliques et consonantiques, les diérèses, les synérèses, les hiatus, les accents, les groupes rythmiques, etc. C'est un excellent exercice qui les sensibilise au rythme en contexte et à la régularité rythmique du français.

Pour les groupes moins avancés, il serait préférable de se limiter à l'analyse d'un couplet ou du refrain seulement, ou bien au repérage d'un seul de ces éléments, par exemple, les liaisons.

Évidemment, comme on travaille avec des mots parfois nouveaux, certaines incompréhensions peuvent donner lieu à une découverte du sens, par approximations successives, ou à une explication plus traditionnelle.

Pour les étudiants initiés à la transcription phonétique (ceux ayant fait de la phonétique avec "Le français à la carte" par exemple), il serait intéressant et très profitable de transcrire ensemble la chanson en alphabet phonétique.

Voici le texte et la transcription phonétique de "*Conversation téléphonique*".

6.6.1

"Conversation téléphonique"
Paroles: Luc Plamondon
Musique: François Cousineau
chantée par Fabienne Thibeault

On s'appelle toujours
[ɔ̃sapɛltuʒur]
Pour se dire bonjour
[pursədirbɔ̃ʒur]
On s'invite à dîner et
[ɔ̃sɛ̃vitadinee]
On parle de tout et de rien
[ɔ̃parlətutedərjɛ̃]
Quand on parle de nous
[kɑ̃tɔ̃parlənu]
C'est toujours très flou, très flou
[sɛ^{ɛ}tuʒurtrɛflutrɛflu]
"Comment va ta vie?"
[kɔmɑ̃vatavi]
"Pas trop mal, merci, et toi?"
[patromalmɛrsietwa^{a}]
"Moi, ça va comme ci comme ça."
[mwasavakɔmsikɔmsa^{a}]
Assise à mon bureau
[asizamɔ̃byro]
Je regarde le ciel gris
[ʒəregardləsjɛlgri]
En suivant le vol d'un oiseau
[ɑ̃sɥivɑ̃təvɔldɛ̃nwazo]
C'est fou ce qu'un vol d'oiseau
[sɛ^{ə}fuskɛ̃vɔldwazo]
Peut perturber la vie
[pøpɛrt$_{ə}$yrbəlavi]
D'une sténo-dactylo
[dynstenodaktilo]
Mes mains qui tapent
[mɛmɛ̃kitap]
Soudain s'échappent
[sudɛ̃seʃap]
Vers le cadran du téléphone
[vɛrləkadrɑ̃dytelefɔn]
Et quand j'entends ta voix
[ekɑ̃ʒɑ̃tɑ̃tavwa^{a}]
Sais-tu que je frissonne
[sɛtygʒəfrisɔn]
Comme si tu me prenais dans tes bras
[kɔmsitymprənɛdɑ̃tebra^{a}]
On s'appelle toujours
[ɔ̃sapɛltuʒur]
Pour se dire bonjour
[pursədirbɔ̃ʒur]
On s'invite à dîner
[ɔ̃sɛ̃vitadine]
Une fois par semaine au moins
[ynfwa^{a}parsɛmɛnomwɛ̃]
Demain c'est samedi
[dəmɛ̃sɛsamdi]

Si le coeur t'en dit
[silekœrtɑ̃di]
Viens donc me chercher
[vjɛ̃dɔ̃məʃɛrʃe]
Vers la fin de l'après-midi
[vɛrlafɛ̃delapremidi]
On ira au cinéma
[ɔ̃nirɑosinemɑ]
Tu parles de politique
[tʂyparlidepolitik]
Moi, je parle de musique
[mwɑʒəparlidemyzik]
Comme si le reste n'existait pas
[kɔmsilərestnegzistepɑ]
Chaque fois que je te vois
[ʃakfwɑkʃətvwɑ]
J'espère que ça ira plus loin
[ʒɛsperkesairɑplyiwɛ̃]
Que nos conversations téléphoniques
[kənokɔ̃versasjɔ̃telefɔnik]
On s'appelle toujours
[ɔ̃sapɛltuʒur]

Pour se dire bonjour
[pursədirbɔ̃ʒur]
On s'invite à dîner
[ɔ̃sɛ̃vitadine]
Ça ne va jamais plus loin que ça
[sanvɑʒamɛplyiwɛ̃kɛsɑ]
Oui, mais tôt ou tard
[wimɛtutɑr]
Je sais bien qu'un soir
[ʒəsɛbjɛ̃kœ̃swɑr]
Après le cinéma
[aprelsinemɑ]
Au lieu de rentrer chez toi
[oljødərɑ̃trəʃetwɑ]
Tu viendras dormir chez moi
[tyvjɛ̃drɑdɔrmirʃemwɑ]
Tu viendras, tu viendras
[tyvjɛ̃drɑtyvjɛ̃drɑ]
Dormir chez moi. (bis)
[dɔrmirʃemwɑ]

Voici une autre chanson, très rythmée et très récente, de Claude Dubois, où l'on retrouve plusieurs faits de la langue orale (négation syncopée, ex.: "*Écoute pas, fais pas ça*", etc; réductions ex.: tu es > [te]; tu as > [ta]; il y a > [ja]) qui s'acquièrent tout naturellement par les étudiants non-francophones, au travers de la musique et du rythme.

6.6.2

"Tu peux pas"
de Claude Dubois

Refrain
Tu peux pas, i(l) faut pas
[tʂypøpalfopa]
T(u) as pas le droit,
[tapaldrwa]
T(u) es bien trop jeune
[tebjɛ̃trɔʒən]
Pour être là.
[purɛtʁla]
Tu parles,
[typarle]
Écoute pas, fais pas ça,
[ekutpafepasa]
Continue pas comme ça,
[kɔ̃tʂinypakɔmsa]
T(u) as pas de cravate
[tapatkravate]
I(l) y a toujours un portier
pour venir t'annoncer:
[jatuʒurɛ̃portjepurvənirtanɔ̃se]
Que ça peut pas aller;
[kesapøpale]

Que son patron veut pas,
que c'est pas de sa faute comme ça.
[kesɔ̃patrɔ̃vøpaksepatsafotkɔmsa]
Tu comprends ça.
[tʂykɔ̃prɑ̃sa]
I(l) y a plus personne de déguisé
en oiseaux
[japlypersɔndedegizeɛ̃nwazo]
Qu'on appelait des anges.
[kɔ̃napɛltdezɑ̃ʒe]
I(l) reste que des petits robots
[irɛstkedepətirobo]
Qui pensent.
[kipɑ̃se]

Refrain

Reste pas là, sur le sofa,
[rɛstpɑlesyrlesofa]
Ça ne fait pas.
[sasfepa]

T(u) es bien trop vieux pour êt/ø là.
[tebjɛ̃trovjøpyrɛ:tla]
Tu parles,
[typarle]
Écoute pas, fais pas ça,
[ekutpafepasa]
Tu peux pas rentrer là,
[tʂypøparɑ̃trela]
T(u) as unø cravate.
[taynkravate]
Bon! Salut les frustrés,
J'aimø mieux m'en retourner
[bɔ̃salylefrystreʒɛm: jømɪreturne]
Aux caresses des femmes.
[okarɛsedefame]
Ton restaurant chromé,
ton petit club privé,
[tɔ̃rɛstorɑ̃krometɔ̃petɪklœbprive]
Tu peux lø garder.
[tʂypølgarde]
I(l) y a plus personnø de déguisé
en oiseaux
[japlypɛrsɔndedegizeɑ̃nwazo]
Qu'on appelait des anges.
[kɔ̃napelɛdezɑ̃ʒe]
I(l) restø que des pgtits robots
[lrɛskedepətʂlrobo]
Tous programmés d'avance.
[tusprogramedavɑ̃se]
Tu peux pas, i(l) faut pas,
[tʂypøpalfopa]
T(u) es pas lø droit,
[tapaldrwa]

T(u) es bien trop jeune pour êt/ø là.
[tebjɛ̃troʒɛnpyrɛ:tla]
Tu parles,
[tʂyparle]
Écoute pas, fais pas ça,
[ekutpafepasa]
Continue pas commø ça,
[kɔ̃tʂlnypakɔmsa]
T(u) es pas dø cravatg.
[tapatkravate]
Toujours les mêmes discours
[tuʒurlemɛ:mdʐIskur]
Qui nous viennent dø la bassø-cour
[klnuvjɛndlabɑskur]
Les préjugés, c'est plate.
[lepreʒyʒesplate]
C'est jamais lø temps pour ça.
[seʒamɛltɑ̃pursa]
Trop vieux, trop jeunø, pourquoi?
[trovjøtroʒɛnpurkwa]
Expliquø-moi pas.
[ɛksplIkmwapa]
I(l) y a plus personnø de déguisé
en oiseaux
[japlypɛrsɔndedegizeɑ̃nwazo]
Qu'on appelait des anges.
[kɔ̃napelɛdezɑ̃ʒe]
I(l) restø que des petits robots
[lrɛskedepətʂlrobo]
Qui pensent.
[klpɑ̃se]

Refrain

7. RÉPERTOIRE DE CHANSONS À UTILISER EN CLASSE DE FRANÇAIS L2-3

Les belles chansons françaises et québécoises sont si nombreuses qu'il est très difficile d'en choisir quelques-unes pour les placer dans ce répertoire. Les chansons qui suivent ont été choisies en fonction de plusieurs critères: leur popularité, la beauté de leur musique, leurs sons à la rime, correspondant à des sons-problèmes chez les apprenants non-francophones, certains points grammaticaux et leur thème.

7.1 Le thème voyage

À titre d'exemple, j'ai regroupé sous le même thème quelques chansons de la francophonie des dernières années; j'ai choisi celui du *voyage*, parce qu'il est riche en exploitations potentielles.

LE THÈME VOYAGE:

"Je reviendrai à Montréal" de Robert Charlebois
"Goodbye California" de Nicolas Peyrac
"De Montréal aux Fidji" de Nicolas Peyrac
"Partir pour Acapulco" par Diane Dufresne, de Luc Plamondon et François Cousineau
"Partir" de Gilles Rivard
"Voyage, voyage" par Désireless, de J.-M. Rivat et D. Dubois
"Je voudrais voir New York" de Daniel Lavoie
"Je voudrais voir la mer" de Michel Rivard et Sylvie Tremblay
"Viva la vida" de Michel Fugain
"Miami" de Diane Tell
"Faire à nouveau connaissance" de Diane Tell et Françoise Hardy
"Mariavah" de Véronique Sanson

7.2 Les chansons bilingues

Une façon différente d'envisager l'introduction de la chanson française en classe de français L_2 serait de commencer par des chansons bilingues (français-anglais), bien entendu si la classe est constituée d'anglophones. C'est une entrée en douce, qui ne brusque pas l'oreille des anglophones et qui les surprend agréablement. Voici quelques exemples de chansons bilingues qui ne dépaysent pas trop les apprenants anglophones et leur offrent une familiarité sécurisante.

"Take care" de Sylvie Tremblay
"Je te donne" de Jean-Jacques Goldman
"Donner pour donner" par Elton John et France Gall, de Michel Berger
"J'veux de la tendresse" ("Nobody wins") de Bernie Taupin, par Elton John et France Gall
"Une maison" de Marie-Philippe
"The Frog Song" de Robert Charlebois et Jean Chevrier
"Mommy, mommy" par Pauline Julien
"I went to the market" de Gilles Vigneault
"Pourtant" de Roch Voisine
"Femmes de société" par Claude Dubois et Léo Kas

7.3

TITRES DES CHANSONS ET AUTEURS COMPOSITEURS-INTERPRÈTES:	RAISONS DE LEUR CHOIX: (éléments à exploiter, phonétiques ou autres)
- "Montréal" de Beau Dommage - "Tous les palmiers" de Beau Dommage - "La complainte du phoque d'Alaska" de Beau Dommage	- Leur langue parlée familière (du Québec), leurs contractions, etc... leurs sons syncopés: ex. elle > [a], elle > [ɛ], lui > [ɪ], il > [ɪ], je m'en vais >[mɑ̃], etc...
- "Donnes-moi de l'oxygène" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne	- Son thème, sa musique; l'impératif présent suivi de pronoms.
- "De cinq à sept" de Luc Plamondon par Diane Dufresne	- Sa langue parlée courante (familière); impératif présent et présent de l'indicatif; le son [ɛt] en finale.
- "Un souvenir heureux" par Diane Dufresne, de V. Cosma et D. Thompson	- Sa belle mélodie; son imparfait d'habitude; cf. expérience IV sur les rimes, p. 45-46.
- "J'taime comme un fou" de Luc Plamondon et Robert Charlebois	- Sa langue parlée usuelle; son présent et son passé composé; les sons [e] et [ɛ].
- "Ordinaire" de Mouffe, par Robert Charlebois	- Sa belle musique; son thème; son français parlé.
- "Consomme, consomme" de Robert Charlebois	- Son thème; son vocabulaire; son français parlé; son rythme.
- "The Frog Song" de Robert Charlebois et de Jean Chevrier	- Sa langue parlée usuelle (familière); cf. expérience sur le rythme III avec la version instrumentale, p. 39.
- "Cartier" de Robert Charlebois et de Daniel Thibon	- Son sujet; cf. expérience sur le rythme III avec la version instrumentale, p. 38.
- "Je rêve à Rio" de Robert Charlebois	- Sa langue parlée courante (familière); son thème; cf. expérience II, avec la version instrumentale, p. 36.
- "J'ai d'la misère avec les femmes" de Robert Charlebois	- Son humour; sa langue parlée usuelle; l'opposition passé composé/imparfait, l'opposition [e] ≠ [ɛ].
- "Conversation téléphonique" de Luc Plamondon et François Cousineau, par Fabienne Thibeault	- Sa langue parlée courante; son thème; son vocabulaire; le son [ur] à la rime.
- "Question de feeling" par Fabienne Thibeault et Richard Cocciante, de Luc Plamondon	- Ses accents québécois et français; son passé composé; sa version instrumentale existe.

- "La complainte de la serveuse automate" de Luc Plamondon et Michel Berger, par Fabienne Thibeault ou Louise Forestier (Starmania)	- Sa langue parlée usuelle avec ses contractions, exemples: [ʒvø], [ʃsə], etc., ses [ə] muets, ses cas d'assimilation: [ʒ]>[ʃ], ses liaisons; son thème.
- "Chaleur humaine" par Fabienne Thibeault, de S. Lebel, C. Lemesle et J.-P. Goussaud	- Les sons: [ã] et [ɛn]; retour de l'expression "avoir besoin de".
- "Secrétaire de star" de Luc Plamondon, par Fabienne Thibeault	- Sa belle musique; sa langue parlée usuelle; son thème.
- "Le Blues du Businessman" de Luc Plamondon et Michel Berger, par Claude Dubois ("Starmania")	- Sa langue parlée usuelle; son thème; son conditionnel passé; ses rimes, le son [ɛr]; cf. expérience IV sur les rimes, p. 41.
- "Tu peux pas" de Claude Dubois	- Son rythme entraînant; son impératif négatif (sans "ne"); ses réductions, cf. p. 48.
- "Plein de tendresse" de Claude Dubois	- Sa langue parlée courante; son imparfait d'habitude; les sons [ɛ] et [ã].
- "Entouré de silence" de Claude Dubois	- Son futur simple à plusieurs personnes.
- "Fil d'argent" de Claude Dubois	- Ses adjectifs possessifs; ses prépositions; le verbe "être" au présent de l'indicatif; les parties du corps.
- "Quelle belle vie" de Gilles Rivard	- Sa métrique, cf. expérience II; présent de l'indicatif, 1ère personne singulier, p. 37.
- "Partir" de Gilles Rivard	- Son thème du voyage.
- "Prendre un enfant" d'Yves Duteil	- Très belle chanson; très claire; plus facile; thème différent. Version instrumentale disponible.
- "La langue de chez-nous" d'Yves Duteil	- Beau texte significatif sur la langue française; difficile, mais élocution claire.
- "Le plus beau voyage" de Claude Gauthier	- Sa très belle mélodie; son thème; présent de l'indicatif du verbe "être"; son aspect socio-culturel.
- "Si j'étais un homme" de Diane Tell	- Sa belle musique; l'hypothèse irréelle du présent.
- "Faire à nouveau connaissance" par Diane Tell, de D. Tell et F. Hardy	- Son thème du voyage; son rythme vivant.
- "Souvent, longtemps, énormément" de Diane Tell	- Ses adverbes; le son [y] du refrain et leur finale en [ə̃].

- "Un air d'été" de Pierre Bertrand	- Sa très belle mélodie; cf. expérience IV sur les rimes. Sa version instrumentale existe aussi, p. 42.
- "L'île" de Marie-Claire Séguin	- Sa belle voix; jolie mélodie.
- "Je te cherche" de Richard Séguin	- Sa musique; ses pronoms personnels; désonorisation [ʒ] > [ʃ].
- "Le drop-out" de Sylvain Lelièvre	- Sa belle musique; son thème; sa langue parlée usuelle; ses rimes, cf. expérience IV avec les rimes; son passé composé; le son [ø], p. 44.
- "La badloque" de Sylvain Lelièvre	- Son français parlé ordinaire; son thème; son humour.
- "Le coup du téléphone" de Sylvain Lelièvre	- Son humour; son thème et son respect du français parlé.
- "Chez nous, c'est chez vous" de Gilles Valiquette	- Sa facilité relative; son thème; cf. expérience d'éveil I, p. 33.
- "Gens du pays" de Gilles Vigneault (le refrain)	- Son aspect socio-culturel; essentiel à la connaissance de la culture québécoise.
- "Chats sauvages" par Marjo (Marjolaine Morin), de Jean Millaire	- Sa popularité; gagnante de 4 prix Félix en 1987.
- "Un trou dans les nuages" de Michel Rivard	- Gagnant d'un prix Félix en 1987; son passé composé; son futur simple.
- "Je voudrais voir la mer" de Michel Rivard et Sylvie Tremblay	- Son thème du voyage; sa belle musique; son conditionnel présent.
- "Ma blonde et les poissons" de Michel Rivard	- Sa popularité; sons [ɔ] et [o] à la rime.
- "L'encre de tes yeux" de Francis Cabrel	- Sa belle mélodie; ses adjectifs possessifs; l'accent bordelais de Cabrel; le son [ø] à la rime.
- "Le trafic" de Francis Cabrel	- Son rythme; le son [y] à la rime de 4 vers; son thème; les pronoms relatifs "qui" et "que"; l'opposition [s] ≠ [z]; le subjonctif présent après "quoi que".
- "Une question d'équilibre" de Francis Cabrel	- Sa popularité et sa beauté; poétique; difficile; sons [aʀ] et [ɔʀ] à la rime.
- "Une star à sa façon" de Francis Cabrel	- Le son [ɔ] qui revient à la rime; le sujet différent.
- "La fille qui m'accompagne" de Francis Cabrel	- Sa relative accessibilité; son débit assez lent; sa sensibilité; le son [aɲ] répété à la rime. Sa poésie. Son futur simple.

- "Je l'aime à mourir" de Francis Cabrel	- Son succès; ses pronoms; sa beauté.
- "Je te suivrai" de Francis Cabrel	- Son futur simple. (Version québécoise chantée par Francine Raymond)
- "Perdus dans le même décor" de Jim Corcoran	- Assez facile. Contractions: [tye] > [te].
- "Je voudrais voir New York" de Daniel Lavoie	- Son succès; son passé composé et ses noms géographiques > prépositions; chanson gagnante de prix au Québec et en France, en 1987-1988.
- "Boule qui roule" de Daniel Lavoie	- Sa brièveté et sa simplicité; son passé composé. Attention aux coupures du rythme.
- "Ils s'aiment" de Daniel Lavoie	- Sa popularité; son thème; chanson gagnante de plusieurs prix internationaux.
- "Pour un instant" d'Harmonium	- Sa belle musique; son son différent très apprécié des anglophones; son passé composé.
- "Laissez-moi rêver" de Nicolas Peyrac	- Sa belle mélodie; son impératif présent suivi de pronoms; la récurrence de son refrain.
- "Quand elle dort" de Nicolas Peyrac	- Le thème de la guerre; ses liaisons, réductions et désonorisations; le son [ɔr].
- "Mon ange" par Julien Clerc, de Julien Clerc, Françoise Hardy et Jean Roussel	- Son rythme; son son [ɑ̃] à la rime.
- "Voyage, voyage" par Désireless, par J.-M. Rivat et D. Dubois	- Son thème; la récurrence de son refrain; très entraînante.
- "Encore une fois" par Catherine Lara, de Luc Plamondon et S. Santa Maria	- Belle chanson; retour fréquent de son refrain.
- "Une nuit sur son épaule" de Véronique Sanson	- Ses adjectifs possessifs; sons [ɑ̃] et [o] à la rime.
- "Nuits d'amour" de Daniel Sef	- Sa popularité; son débit lent (2 versions)
- "Le petit roi" de Jean-Pierre Ferland	- Belle chanson; son thème original; son imparfait.
- "Un soir de pluie" de Clémence Llomme et Jacques Davidovicci, par Blues Trottoir	- Son rythme entraînant et original; son accent français.

Restent beaucoup d'autres chansons à explorer et à exploiter: celles de Michel Rivard, de Claude Dubois, de Sylvie Tremblay, de Gilles Valiquette, de Gilles Rivard, de Raoul Duguay, de

Louise Forestier, de Joanne Blouin, de Raymond Lévesque, de Sylvain Lelièvre, de Véronique Béliveau, de Roch Voisine, de Jean-Pierre Ferland, de Gilles Vigneault, de Félix Leclerc, de Claude Léveillé, de Pauline Julien, de Daniel Lavoie, de Robert Paquette, de Richard Séguin, de Serge Fiori, du groupe Harmonium, de Jim Corcoran, de Louise Portal, de Ginette Bellavance, de Paul Piché, de Mouffe, de Robert Charlebois, de Beau Dommage, de Marie-Michèle Desrosiers, de Pierre Bertrand, de Marie-Claire Séguin, de Diane Tell, de Diane Dufresne, de Fabienne Thibeault, d'Offenbach, de Martine Chevrier, de Jean Lapointe, de Céline Dion, de Ginette Reno, de Diane Juster, de Marjo, de Marie-Denise Pelletier, de Martine St-Clair, de Marie-Philippe, de Luc Plamondon (auteur-compositeur), de Jano Bergeron, de Pierre Létourneau, de Claude Gauthier, de Marc Drouin, de Plume Latraverse et de la relève.

Du côté européen, il peut être aussi intéressant de voir du côté de ces chanteurs: Renaud, Yves Duteil, Gilbert Lafaille, Alain Souchon, Maxime LeForestier, Julos Beaucarne, Julien Clerc, Marie-Paule Belle, Catherine Lara, Francis Cabrel, Jacques Brel, Serge Lama, Léo Ferré, Georges Brassens, Georges Moustaki, Barbara, Richard Cocciante, Daniel Sef, Véronique Sanson, Nicolas Peyrac, Marie Myriam, Serge Reggiani, Jean-Jacques Goldman, Michel Fugain, France Gall, Françoise Hardy, Yvea Montand, etc...

8. CLASSIFICATION DE CHANSONS SELON QUELQUES PHÉNOMÈNES PHONÉTIQUES DU FRANÇAIS ORAL

8.1 Chute du [ə]:

- "La badloque" de Sylvain Lelièvre.
- "Ordinaire" de Mouffe, par Robert Charlebois.
- "Pile ou face" de Robert Charlebois.
- "Ma blonde m'aime" de Pierre Bertrand.
- "La complainte du phoque en Alaska" de Michel Rivard (Beau Dommage).
- "Chinatown" de Michel Rivard (Beau Dommage).
- "Cinq à sept" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne.
- "Consomme, consomme" de Robert Charlebois.
- "Actualités" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne.
- "La complainte de la serveuse automate" de Luc Plamondon et Michel Berger, par Fabienne Thibeault (ou) Louise Forestier.
- "Rumeurs sur la ville" de Michel Rivard.
- "Moman est là" de Sylvain Lelièvre.

etc...

8.2 Assimilation dues à des chutes de [ə]:

8.2.1 Désonorisation:

8.2.1.1 [ʒ]>[ʃ]:

- "Le drop-out" de Sylvain Lelièvre.
- "Le Blues du Businessmann" de Luc Plamondon et Michel Berger, par Claude Dubois.
- "Le coeur voyageur" de Fabienne Thibeault.
- "J't'aime comme un fou" de Robert Charlebois et Luc Plamondon.
- "Tous les palmiers" de Beau Dommage.
- "Allume la t.v." de Daniel Lavoie.
- "Ordinaire" de Mouffe, par Robert Charlebois.
- "Urgence d'amour" de Pauline Julien.
- "Je te cherche" de Richard Séguin.

etc...

8.2.1.2 [d]>[t]:

- "Mom and Dad" de Robert Charlebois.
- "Cinq heures du mat..." de Chagrin d'Amour.
- "Une lettre de Toronto" de Sylvain Lelièvre.
- "J'lâche pas" de Corbeau.
- "Le chanteur" de Pierre Bertrand.
- "Tu peux pas" de Claude Dubois.

etc...

8.2.1.3 [v]>[f]:

- "Les talons hauts" de Robert Charlebois.

8.2.2 Sonorisation:

8.2.2.1 [s]>[z]:

- "Un gars pour moi" de Pauline Julien.

8.2.2.2 [k]>[g]:

- "Ma plume" de Paul Piché.
- "Conversation téléphonique" de Luc Plamondon et François Cousineau, par Fabienne Thibeault.

8.3 Enchaînements consonantiques:

- "Un air d'été" de Pierre Bertrand.
- "Belle promeneuse" de Michel Rivard.
- "L'escalier" de Paul Piché.
- "La fille qui m'accompagne" de Francis Cabrel.
- "Trente ans" d'Yves Duteil.
- "Chez nous, c'est chez vous" de Gilles Valiquette.
- "Pour un instant" de Harmonium.

etc...

8.4 Enchaînements vocaliques:

- "Les filles comme moi" de Fabienne Thibeault.
- "Allume la t.v." de Daniel Lavoie.
- "J'ai rencontré l'homme de ma vie" de François Cousineau, par Diane Dufresne.
- "La rame" de Paul Piché.
- "Conversation téléphonique" de Luc Plamondon et François Cousineau, par Fabienne Thibeault.
- "Pour un instant" de Harmonium.

etc...

8.5 Liaisons:

- "Ordinaire" de Mouffe, par Robert Charlebois.
- "Oxygène" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne.
- "Conversation téléphonique" de Luc Plamondon, par Fabienne Thibeault.
- "Méfiez-vous du grand amour" de Michel Rivard.
- "Fil d'argent" de Claude Dubois.
- "Plein de tendresse" de Claude Dubois.
- "Chanter, danser" de Gilles Rivard.
- "Le Blues du Businessman" de Luc Plamondon et Michel Berger, par Claude Dubois.
- "J'ai quitté mon île" de Daniel Lavoie.
- "L'amitié" de Richard Cocciante.
- "Ils s'aiment" de Daniel Lavoie.
- "La complainte du phoque en Alaska" de Michel Rivard (Beau Dommage).
- "J'étais ben étonné" de Paul Piché.
- "Quand elle dort" de Nicolas Peyrac.

etc...

8.6 Chansons contenant à la rime, certaines voyelles problèmes:

8.6.1 Le [y] (dans un environnement favorable):

- "L'escalier" de Paul Piché. [dy], [ny].
- "La p'tite vie" de Michel Rivard. [tyr], [ry], [ty] et [sy].
- "Le tour de l'île" de Félix Leclerc. [yr], [ty], [yp] et [ny].
- "Magie" de Pierre Bertrand. [ym] et [yn].
- "J'ai douze ans, maman" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne. [yl].
- "Souvent, longtemps, énormément" (refrain) de Diane Tell. [dy], [sy] et [ly].
- "Pense à rien" de Paul Piché. [vy], [ny], [yr] et [ry].
- "Le trafic" de Francis Cabrel. [ym], [ry] et [ty].
- "Fais comme l'oiseau" de Michel Fugain. [dy] et [ly].
- "Ordinaire" de Mouffe, par Robert Charlebois. [ry], [py] et [ny].
- "Ginette" de Beau Dommage. [sy], [vy] et [ny].

etc...

8.6.2 L'opposition [y] ≠ [u]:

- "J't'aime comme un fou" de Robert Charlebois et Luc Plamondon.
- "Ordinaire" de Mouffe, par Robert Charlebois.

etc...

8.6.3 Le [e]:

- "Le drop-out" de Sylvain Lelièvre.
- "La badloque" de Sylvain Lelièvre.
- "Ils s'aiment" de Daniel Lavoie.
- "J'ai oublié le jour" de Beau Dommage.
- "L'escalier" de Paul Piché.
- "The frog song" de Robert Charlebois.

etc...

8.6.4 Le [ɛ]:

- "De cinq à sept" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne
- "Le Blues du Businessman" de Luc Plamondon et Michel Berger, par Claude Dubois.
- "Les rêveries du promeneur solitaire" de Robert Charlebois.
- "Les hauts et les bas d'une hôtesse de l'air" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne.
- "Ordinaire" de Mouffe, par Robert Charlebois.

etc...

8.6.5 L'opposition [e] ≠ [ɛ]:

- "Ordinaire" de Mouffe par Robert Charlebois.
- "J'ai d'la misère avec les femmes" de Robert Charlebois et Luc Plamondon.
- "Les hauts et les bas d'une hôtesse de l'air" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne.
- "Cartier" de Robert Charlebois et de Daniel Thibon.

etc...

8.6.6 Le [i]:

- "J'ai rencontré l'homme de ma vie" de François Cousineau, par Diane Dufresne.
- "Réjean Pesant" de Paul Piché.
- "La badloque" de Sylvain Lelièvre.
- "Je rêve à Rio" de Robert Charlebois.

etc...

8.6.7 Le [a]:

- "La fille qui m'accompagne" de Francis Cabrel. [aɲ].
- "Un air d'été" de Pierre Bertrand. [aʒ].
- "Une question d'équilibre" de Francis Cabrel. [ar].
- "De passage" de Sylvie Tremblay. [aʒ].

8.6.8 Le [o]:

- "Gilberto" de Diane Tell.
- "De passage" de Sylvie Tremblay.
- "Une nuit sur son épaule" de Véronique Sanson.

etc...

8.6.9 Le [œ]:

- "Avec l'amour" de Paul Piché.
- "Marchand de bonheur" de Michel Rivard.
- "Le manque d'amour" de Pierre Bertrand.
- "Quelqu'un de l'intérieur" de Francis Cabrel.
- "Clin d'oeil" par Véronique Béliveau.

etc...

8.6.10 Le [ø]:

- "L'encre de tes yeux" de Francis Cabrel.
- "Jamais ainsi avant" de Pierre Bertrand.
- "Dame d'un soir" de Francis Cabrel.
- "Ordinaire" de Mouffe, par Robert Charlebois.

etc...

8.6.11 Le [u]:

- "Transit" de Véronique Béliveau.
- "Le beau matou" par Louise Portal.

8.6.12 Le [ɔ̃]:

- "Ma blonde m'aime" de Pierre Bertrand.
- "Montréal" de Beau Dommage.
- "Cinq heures du mat..." de Chagrin d'Amour.
- "That boy" de Véronique Béliveau.
- "Tension, attention" de Daniel Lavoie.
- "L'escalier" de Paul Piché.
- "Une star à sa façon" de Francis Cabrel

etc...

8.6.13 Le [ɑ̃]:

- "Le cerf-volant" de Gilles Vigneault.
- "J'ai douze ans, maman" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne.
- "Jamais ainsi avant" de Pierre Bertrand.
- "La fille qui m'accompagne" de Francis Cabrel.
- "Belle promeneuse" de Michel Rivard.
- "Souvent, longtemps, énormément" de Diane Tell.
- "Ils s'aiment" de Daniel Lavoie.
- "L'escalier" de Paul Piché.
- "La rame" de Paul Piché.
- "Une nuit sur son épaule" de Véronique Sanson.
- "Mon ange" de Julien Clerc, Françoise Hardy et Jean Roussel.

etc...

8.6.14 Le [ɛ̃]:

- "Il suffirait de presque rien" de Serge Reggiani.
- "Gilberto" de Diane Tell.
- "Jamais ainsi avant" de Pierre Bertrand.
- "Le pichois" de Beau Dommage.
- "25 décembre" de Beau Dommage.

etc...

8.7 Chansons contenant à la rime, quelques consonnes problèmes:

8.7.1 Le [l]: (dans un environnement favorable):

- "Jamais à la mode" de Michel Rivard [l l].
- "Les talons hauts" de Robert Charlebois [l l].
- "Un air d'été" de Pierre Bertrand [lɛ].
- "Fellini" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne [l l] et [le].
- "Le Blues de la Métropole" de Beau Dommage [l l] et [le].
- "Souvent, longtemps, énormément" de Diane Tell [l l].

etc...

8.7.2 Le [r]: (dans un environnement favorable):

- "Les talons hauts" de Robert Charlebois [ro] et [ra].
- "Montréal" de Beau Dommage [rɔ̃], [ar], [ur] et [ɔr].
- "23 décembre" de Beau Dommage [rɑ̃].
- "Le géant Beaupré" de Beau Dommage [rɑ̃].
- "La manque d'amour" de Pierre Bertrand [ar] et [urs].
- "Une question d'équilibre" de Francis Cabrel [ar].
- "La nuit" de Véronique Sanson [ɔr].
- "L'enfant qui dort" de Francis Cabrel [ɔr].
- "J'ai d'la misère avec les femmes" de Robert Charlebois et Luc Plamondon [ɔr] et [urs].
- "Gens du pays" (refrain) de Gilles Vigneault [ur].
- "Conversation téléphonique" de Luc Plamondon et François Cousineau, par Fabienne Thibeault [ur].
- "La pichois" de Beau Dommage [ur].
- "L'escalier" de Paul Piché [rɑ̃].
- "Comme un million de gens" de Claude Dubois [rɑ̃].
- "J'ai douze ans, maman" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne [rɔ̃] et [rɑ̃].

etc...

8.7.3 L'opposition [s] ≠ [z]:

- "Le trafic" de Francis Cabrel.

etc...

8.8 Chansons où se retrouvent quelques réductions:

8.8.1 [ɛl] > [ɑ:]:

- "Consomme, consomme" de Robert Charlebois.
- "J'ai d'la misère avec les femmes" de Robert Charlebois et Luc Plamondon.
- "Miss Pepsi" de Robert Charlebois.
- "Rumeurs sur la ville" de Michel Rivard.
- "Marie m'a dit" par Pauline Julien.
- "Tous les palmiers" de Michel Rivard (Beau Dommage).

etc...

8.8.2 [ɛl] > [ɛ:]:

- "Miss Pepsi" de Robert Charlebois.
- "La rame" de Paul Piché.
- "Montréal" de Beau Dommage.

etc...

8.8.3 [il] > [i:]:

- "Pile ou face" de Robert Charlebois.
- "La complainte du phoque en Alaska" de Michel Rivard (Beau Dommage).
- "Chinatown" de Beau Dommage.

- "Boso-les-Culottes" de Raymond Lévesque.
- "Attendre à longueur d'année qu'arrive enfin l'été" de Pierre Bertrand.
- "La rue" par Pauline Julien.
- "Un ange gardien" de Beau Dommage.

etc...

8.8.4 [ɪ ɪ jɑ] > [jɑ]:

- "Nuit d'amour" de Daniel Sef.
- "Montréal" de Beau Dommage.
- "De cinq à sept" de Luc Plamondon, par Diane Dufresne.
- "Le beau matou" par Louise Portal.
- "Ils s'aiment" de Daniel Lavoie.
- "Le drop-out" de Sylvain Lelièvre.
- "Tu peux pas" de Claude Dubois.
- "Quand elle dort" de Nicolas Peyrac.

etc...

8.8.5 [tyɑ] > [tɑ]:
[tyø] > [tø], [t]:
[tyɛ] > [tɛ]:

- "La badloque" de Sylvain Lelièvre.
- "De cinq à sept" par Diane Dufresne, de Luc Plamondon.
- "Quand même chanceux" de Paul Piché.
- "Une question d'équilibre" de Francis Cabrel.
- "La rue" par Pauline Julien.
- "Cartier" de Robert Charlebois et Daniel Thibon.
- "The frog song" de Robert Charlebois.
- "Tu peux pas" de Claude Dubois.
- "Perdus dans le même décor" de Jim Corcoran.

etc...

9 CONCLUSION

9.1 Conclusion et perspectives de recherches:

Il est évident que des expériences rationnelles et méthodiques mesurant quantitativement et qualitativement l'apport de la chanson dans le discours spontané des étudiants de L2-3, seraient les bienvenues. Elles combleraient une lacune de mesures scientifiques. Ces expériences et les articles "sérieux" qui en découleraient, rassureraient les professeurs-utilisateurs de la chanson en L2-3 et les confirmeraient ou, du moins, les guideraient dans leur pédagogie. Ces expériences scientifiques prouveraient hors de tout doute la valeur et l'efficacité de la chanson comme moyen d'enseigner tel ou tel aspect de la langue 2-3. Peut-être réussiraient-elles enfin à faire taire les pédagogues qui ne considèrent la chanson que comme une détente, à rassurer ceux qui s'en servent et à convaincre ceux qui s'y objectent, prétextant mille et une raisons, toutes plus fausses les unes que les autres.

Ces expériences pourraient se faire avec des classes-témoins et des groupes-contrôle. (Cf. mon *Rapport méthodologique* sur le sujet, aux pages 3 et 29).

Il est certainement opportun d'espérer un apport scientifique très riche dans les années à venir, surtout avec la neurolinguistique et la microsociologie qui tentent de percer les secrets du cerveau humain.

J'ai tout de même essayé, par ma contribution à l'étude de la chanson en classe de L2-3, d'en affirmer l'utilité et le sérieux, et d'ainsi parvenir à contenir les préjugés véhiculés vis-à-vis d'elle. Par cet essai, j'ai voulu situer vraiment l'apport de la chanson en correction phonétique et dans l'enseignement des langues secondes et étrangères. J'ose espérer y être parvenue.

9.2 Remerciements

Je m'en voudrais, à ce stade-ci, de ne point exprimer ma reconnaissance toute naturelle envers tous nos compositeurs, poètes, chanteurs, chansonniers et musiciens québécois et français qui savent si bien faire vibrer les mots de notre langue, la rendant ainsi vivante et éternelle, et sans qui, cet essai n'aurait germé dans mon esprit. Merci à eux, ainsi qu'à tous ceux qui ont collaboré, de près ou de loin, à mes recherches et qui m'ont appuyée dans l'élaboration de mon projet. Finalement, je tiens à remercier le CIRB, qui me permet de publier ce travail et de le rendre ainsi utile à d'autres professeurs de français, langue seconde.

Gaëtane Poliquin

10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

ADAMCZEWSKI, H. & KEEN, D.
(1973) *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain.* Armand Colin - collection U, Paris, 1973 - 253 pages.

ANDRÉ, Élise
(1980) "The Different Drummer. Segmentation and Rhythm in Language Learning." dans *New Frontiers in Foreign Language Education.* Ninneapolis, U.S.A.:1-9, 1980.

BOTT, Donald E,
(1978) "Words? Music? Pronunciation!" *PASAA*, 1978, no. 8-1, March:35-46, 1978.

BOUDOU, J et ISERN A.R.
(1984) "Chanson et classe de langue: état des lieux". *F.D.M.*, no. 184 (avril) 84):31-33.

BOUDREAULT, M. & LEBEL, J.G.
(1967) *Prononciation du français par le rythme.* P.U.L. (1967) - 317 pages.

BOYER, H. & RIVERA, M.
(1979) *Introduction à la didactique du français langue étrangère.* Outils théoriques, "Le français sans frontières". Clé International.

BRANSFORD, John D.
(1979) *Human Cognition: Learning, Understanding & Remembering.* Wadsworth, (1979).

CALVET, L.-J., & DEBYSER, F. & KOCHMANN, R.
(1977) "Langue française et chanson". *F.D.M.*, no. 131:13-17. 1977.

CALVET, Louis-Jean
(1977) "Alors, la chanson française?" *F.D.M.*, no. 131:6-9. 1977.

CALVET, Louis-Jean
(1977) "La chanson, pourquoi faire?" dans *F.D.M.*, no. 134:61-62. 1978.

CALVET, Louis-Jean
(1979) *Langue, corps, société.* Payot, Paris. 1979.

CALVET, Louis-Jean
(1979) "La chanson, quelle stratégie?" *F.D.M.*, no. 144:66067. 1979.

CALVET, Louis-Jean
(1980) *La chanson en classe de français langue étrangère.* Outils théoriques "Le français sans frontières". Clé International, Paris. 64 pages. 1980.

CALVET, Louis-Jean
(1981) *Chanson et société.* Payot, Paris. 1981.

CARE, Jean-Marc (et groupe de stagiaires du B.E.L.C.)
(1984) "Manipulation de textes de chansons" *F.D.M.*, no. 184:57-60. 1984.

CARTON, Fernand
(1974) *Introduction à la phonétique du français.* Bordas - Études 303 - Bordas, Paris. 1974 - 250 pages.

CASS, G. et PISKE, A.
(1977) "Pedagogical Pop - A Practical Guide to Using Pop Music in English Language Teaching." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1977, 24, 2, April - June:131-139. 1977.

CHAMBERLAIN, Alan
(1977) "Stratégie pour une étude de la chanson française." *F.D.M.* no. 131:28-32. 1977.

CHAMPAGNE - LACHAPELLE, Lise
(1981) "La chanson dans la classe de français L2", document distribué au Congrès de l'*A.Q.E.F.L.S.* en avril 1981.

CLARK, & CLARK H.
(1977) *Psychology of language*. Hartcourt Brace Jovanovich. 1977.

COE, Norman
(1972) "What Use Are Songs in F.L. Teaching?" *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 10,4:357-360, November, 1972.

DELATTRE, Pierre
(1951) *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Middlebury College, Vermont, 1951. 68 pages.

ELLIOTT, Jacqueline
(1977) "Poésies et chansons françaises: base pour l'étude de la langue et de la civilisation." *French Review [The]*. 1977, vol. 50 no. 3, February: 400-411. 1977.

FILLERE, Marcel
(1975) "L'apprentissage des structures fondamentales de la conjugaison anglaise par le chant et l'accompagnement musical." *Les langues modernes*. 1975, no. 69, 4:363-369.

FONAGY, Y. & MADGICS, K.
(1972) & "Emotional Patterns in Intonation & Music" (1963) dans *Intonation*. Éd. Dwight Bolinger,
(1963) Harmondsworth, Middlesex, England. Penguin Books Ltd, 1972:286-312.

FRANK, Christine
(1973) "Songs for Beginners" *Englisch*, 8, 4:146-150, December, 1973.

GADBOIS, Charles-Émile (L'abbé)
(1952) *La bonne chanson*, Les Entreprises culturelles Enr. Montréal. 1952.

GELMAN, Manuel
(1973) "Poetry and Songs in the Teaching of Languages." *Babel Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers' Association*. 1973, 9 April:13-15.

GRAHAM, Carolyn
(1978) *Jazz chants*. - Rhytms of American English for Students of English as a Second Language. Oxford University Press, New York, 1978.

IBRAHIM, Amr
(1977) "Les professeurs face à la chanson". *F.D.M.* no. 131:33-46. 1977.

JAKOBOVITS, Léon A.
(1982) "Authentic Language Teaching Though Culture - Simulation in the Classroom". *Bulletin de l'ACLA*. Printemps 1982, vol. 4, no. 1:9-30.

JOLLY, Yukiko S.
(1975) "The use of songs in teaching foreign languages." *The Modern Language Journal*. 1975, 59, 1 - 2 January - February:11-14.

LANCHEC, Yvon
(1976) *Psycholinguistique et pédagogie des langues vivantes*. Paris, P.U.F. 1976.

LEBEL, Jean-Guy
(1978) "Nouvel examen du rythme et de l'intonation comme moyens de correction phonétique". *Nouvelles oriententions des cours de langue seconde*. Saint-Jean, (Québec). 1978.

LEBEL, J.-G. & LEMIEUX, J.
(1978) "Leçon type d'exercices de prononciation du [y] français". *Langues et linguistique*. No. 4-5 (1978/1979):15-29.

LEBEL, J.-G. & DESCHAMPS, J.-G.
(1980) "Le rythme et l'intonation comme moyens de correction phonétique des voyelles françaises". *Langues et linguistique*. No. 6, 1980:135-163.

LECLERC, Félix
(1976) "Chansons pour tes yeux." Fides, 1976.

LECLERCQ, François
(1977) "A comme... auteur (éventuel) de chansons". dans le *Français dans le Monde*. No. 131:37-38.

LEMIEUX, Germain (Rémi Doré)
(1948) "L'isorythmie" *La Gazette des Campagnes*. 1948.

LÉON, P. et M.
(1975) *Introduction à la phonétique corrective*. Collection Le Français dans le Monde - B.E.L.C. Hachette Larousse. 98 pages. 1975.

LEUTENEGGER, R., MUELLER, T., & MERSHOW, I.
(1965) "Auditory Factors in L3 Acquisition". *M.L.J.* 1965, no. 49:22-31. 1984.

LICARI, Anita
(1984) "Bien faire pour apprendre la chanson". *F.D.M.* No. 184:34-37. 1984.

MAYOUD-VISCONTI, René
(1979) *Les aujourd'hui qui chantent - inventer des chansons avec les enfants*. Collection "Éduquer aujourd'hui" Le Centurion, Paris. 1979.

McDONALD, Dorothy
(1975) "Music and Reading Readiness". *Language Arts*. 1975, 52, 6, September:872-876.

MEUNIER-TARDIF, Ghislaine
(1979) *Le principe de Lafontaine*. Libre Expression. Montréal. 204 pages. 1979.

NORMAND, Pascal
(1981) *La chanson québécoise, miroir d'un peuple*. Édition France - Amérique, 279 pages. 1979.

ORSAUD, Vincent
(1984) "Chanson mise en espace". *F.D.M.* No. 184:47-49. 1984.

OSMAN, A. & WELLMAN, L.
(1978) *Teaching English as a Second Language: Perspectives and Practice.* A Series of 6 Texts. "Hey Teacher: How come they're singing in the other class?" Albany, New York, 1978:98-110.

PAIVIO, Allan
(1971) *Imagery and verbal processes.* New York. Holt, Rinehard and Winston.

PAIVIO, A. & BEGG, I.
(1981) *Psychology of language.* Prentice Hall, New Jersey. 1981.

PARADIS, Michel
(1981) "Right, Left and Center in Second Language Teaching: a Neurolinguistic Perspective". *Proceedings I.* Section 2, Lund. 1981.

PINEL, Suzanne
(1982) Document reçu au Congrès de *l'A.Q.E.F.L.S.*, avril 1982.

RENARD, Raymond
(1971) *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique.* Didier, Paris. 124 pages. 1971.

ROBERGE, Claude
(1982) "Difficultés rythmiques et correction phonétique des Japonais apprenant le français". *R.P.A.* No. 161-162-163:73-86.

ROY, Bruno
(1977) *Panorama de la chanson au Québec.* Leméac. 1977.

RUWET, Nicolas
(1972) *Langage. musique. poésie.* Édition du Seuil, Paris, 1972.

SPRINGER, George P.
(1956) *Language and Music: Parallels and Divergencies.* For Roman Jakobson, comp. Morris Halle (The Hague: Mouton):504-513. 1956.

TÊTU DE LABSADE, Françoise
(1977) "Initiation à la culture québécoise par la chanson". *F.D.M.* No. 131:18-22. 1977.

TROCMÉ, Hélène
(1982) "Authentique, vous avez dit "authentique"? Une interrogation sur l'utilisation des documents authentiques dans la classe de langue étrangère". *Bulletin pédagogique I.U.T.* No. 77, 1982:43-54.

TROCMÉ, Hélène
(1982) "La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère" *R.P.A.* Vol. 161-162-163:253-267. 1982.

TROUBETZKOY, N.S.
(1964) *Principes de phonologie*. Traduit par J. Cantineau, Paris, Klincksieck, 1964.

WEISS, François
(1977) "A comme... antinomie". *F.D.M.* No. 131:39-40. 1977.

ZARATE, Geneviève
(1984) "Parlons musique et sons". *F.D.M.* No. 184:38-40. 1984.

ZOLA, M. & SANDVOSS, J.
(1976) "Song in Second - Language Teaching: the Uses of Imagery". *The Canadian Modern Language Review*. 1976, 33, 1 Oct:73-85.